PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 15 1 PAŹDZIERNIKA 1934 ROK XIII

ŚRODOWISKO WIEJSKIE POD WZGLĘDEM WYCHOWAWCZYM, ZOBRAZOWANE DWOJAKO.

Okolicznościowo dostały mi się jednocześnie do rąk dwie bardzo różne rzeczy, rozprawiające o środowisku wiejskiem i jego wpływach pod względem wychowawczym: pierwsza — to referat p. t. *Główne czynniki kształtujące duchowość człowieka wsi*, wydrukowany w czasopiśmie *Młoda Myśl Ludowa* (Nr. 8-9-10, r. 1933); druga zaś — to dzieło (objętości 192 str. dużej ósemki) p. t. *Das Dorf als Erziehungsgemeinde*, które w r. 1931 wyszło w drugiem wydaniu, jako tom VII wydawnictwa *Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft*, wydawanego w Jenie przez prof. dr. Petera Petersena. Autorem referatu jest Polak Ignacy Solarz, przedstawiciel pewnego reformatorskiego stronnictwa ludowego, autorem zaś dzieła, opartego na metodycznych obserwacjach i wywiadach oraz na obfitej lekturze, jest Niemiec Johann Friedrich Dietz, naukowiec, badacz.

Wobec tych różnic pomyślałem, iż będzie to pouczające, jeżeli przeprowadzę porównanie obu prac i uwydatnię, jak ci różni autorowie pojmują całokształt środowiska wiejskiego i którym składnikom tegoż przypisują znaczenie wychowawcze i z jakiemi żądaniami występują. Aby móc zrobić takie zestawienie odpowiednich punktów, uporządkowałem obustronny materjał według następującego schematu środowiskowego:

Środowisko I. Miejsce: właściwości położenia.

II. Zajęcia: stałe i okolicznościowe, powszednie i świąteczne; warunki życia.

III. Ludzie: kategorje i wzajemne stosunki między niemi; umysłowo-moralna atmosfera.

IV. Zakłady, urządzenia.

Rozpatrywanie wychowawczego wpływu tych głównych czynników starałem się przeprowadzić według nast. dwóch punktów widzenia:

1) jaką strukturę psychiczną one wytwarzają przez to, co wzrastający dzięki nim osobnik może w danem środowisku przyjmować w siebie i przeżywać w sobie,

2) jaką postawę życiową one w nim wyrabiają przez te czynności, do jakich go zniewalają lub pobudzają, dając mu do nich większą lub mniejszą sposobność.

Ścisłe dostosowanie do powyższego schematu treści obydwóch prac nie było możebne, ponieważ obaj autorowie postępowali w swoich rozważaniach odmiennemi drogami myślowemi i według innego układu poszczególnych zagadnień, które każdy zawarł w innych ramach o bardzo nierównej wielkości. Zaznaczyć także

---

I. Miejsce: właściwości położenia wiejskiego środowiska.

(Zobrazowanie w referacie polskim.)

Na wsi przyroda otacza człowieka, a on z nią współżyje. To stałe i bliskie obcowanie z przyrodą wytwarza w psychice wieśniaka: poczucie jej potęgi, wszechwładnej jednakowo względem wszystkich. Z tego rodzi się: przekonanie o istotnej równości wszystkich ludzi; poczucie zależności od sił ponadludzkich i wiara w przeznaczenie, w dopust Boży. Ale źródła fatalizmu chłopskiego tkwią nietyle w siłach przyrody (bo wieśniak zużytkowuje je, współdziała z niemi, zapobiega im, broni się i ochrania przed niemi) ile raczej w wielowiekowem niewolnictwie i w narzucanych mu pojęciach o woli Boga.

Życie w ciagłem stykaniu się z przyrodą wytwarza zmysł rzeczywistości, ów „zdrowy chłopski rozum“, oparty na ciągłem doświadczaniu przyczyn i skutków i na obserwowaniu różnych form życia. To przestawanie z przyrodą daje mu jasność i rozległość spojrzenia, trzeźwość w myśleniu, szczerość i naturalność w postępowaniu. Budzi też w nim poczucie piękna.

trzeba, że autor referatu miał na uwadze głównie człowieka dorosłego i działanie tych czynników, z któremi styka się dorosły wieśniak, podczas gdy autor dzieła, rozpatrując życie wsi o wiele szerzej, poświęcił dziecku wiejskiemu i młodzieży wiejskiej osobne rozdziały i zajął się wszechstronnem przedstawieniem szkoły wiejskiej, takiej, jaką jeszcze jest, i takiej, jaką być powinna.

Po tym wstępie, wyjaśniającym genezę i budowę niniejszego artykułu, podaję następujące porównawcze zestawienie obu zobrazowań wiejskiego środowiska pod względem wychowawczym.*)

I. Miejsce: właściwości położenia wiejskiego środowiska.

(Zobrazowanie w dziele niemieckiem.)

Czynniki geopsychiczne (stan pogody, właściwości klimatu, gleby i krajobrazu) wywierają wogóle wielki wpływ na ukształtowanie się człowieka pod względem duchowym i cielesnym. Ten wpływ jest tem większy, im silniejsze jest zrośnięcie się z ziemią i z miejscowym krajobrazem, jak to się dzieje właśnie u wieśniaka. Przeto chłop — wieśniak — kmieć — to prawdziwy *ziomek* i *ojczyźniak*. Posiada on bezwiedne, estetyczne i poetyczne odczuwanie przyrody, którą zajmuje się we wszelkich jej przejawach, interesując się zjawiskami astronomicznemi, zdarzeniami atmosferycznemi i życiem istnień rozmaitych.

*) Dla lepszego uwydatnienia drukujemy poszczególne rozdziały (I—IV, str. 686—699) obok siebie, na co zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić uwagę. Na lewych stronicach: referat polski, na prawych: dzieło niemieckie. Red.

II. Zajęcia. Warunki życia.

(Zobrazowanie w referacie polskim.)

Na ukształtowanie się psychiki i postawy życiowej wieśniaka wpływa szczególnie ten swoisty sposób, w jaki on musi zdobywać sobie środki utrzymania, mianowicie ta ciągła i ciężka jego praca, która pochłania całego człowieka, wymagając od niego dużej sprawności umysłowej i fizycznej. Ta praca uczy twardo i wielostronnie, zabezpiecza od nudy i kaprysów, wyuzdania, wyrafinowania i rozpusty, daje wiedzę żywą, wyrabia cierpliwość i wytrwałość, usposabia optymistycznie przez wciąż żywą nadziejność, daje spokój poczucia trwałego bytu przez związanie człowieka z ziemią, jako wieczną kolebką i podstawą życia. Dzięki temu sprawia ona psychiczną równowagę, napełnia wieśniaka poczuciem godności i czyni go w istocie moralnym. Wypracowywanie sobie własnego chleba własną pracą i na własnej ziemi daje rolnikowi poczucie siły i niezależności osobistej, dumę oraz wolność i śmiałość osobistych przekonań, podczas gdy urzędnik sprzedaje swoje, nauczyciel-wychowawca kłamie, a robotnik kryje się ze swojemi i udaje. Przez sposób życia wieśniaka, zwłaszcza jeśli we wsi rozrzuconej mieszka on na ustroniu, wyrabia się w nim wyraźna, mocna osobowość, samodzielność i zaradność.

Sposób, w jaki rolnik zdobywa swoje środki utrzymania, jest pod tym względem szczególnie dodatni, iż w drobnem gospodarstwie rolnem pracodawca jest zarazem pracobiorcą, rządca — wykonawcą swojej woli, wytwórca — spożywcą. W małej wspólnocie gospodarskiej wszyscy są przy pracy i przy rządzeniu; tu odbywa się też sprawiedliwy rozdział świadczeń i korzyści, a to łagodzi przeciwieństwa i tarcia społeczne, jakie gdzieindziej powstają między pracą a posiadaniem.

II. Zajęcia. Warunki życia.

(Zobrazowanie w dziele niemieckiem.)

Nadmiar twardej pracy i gospodarczego myślenia powoduje wewnętrzną pustkę, wskutek czego marzeniem wieśniaka bywa najczęściej: wypić, zjeść i wyspać się. Gospodarka włada, rządzi całem życiem chłopa, pochłania je, wyciska na niem swoje piętno. Praca wieśniacza ma jednak tę wielką zaletę, że jest wszechstronna, że odbywa się ciałem i duszą, ręką i głową, sercem i wolą, pojęciem i uczuciem, — jest to praca całego i pełnego człowieka, praca twórcza nad istotami żywemi (rośliny i zwierzęta), więc stąd płynie to zadowolenie, jakie ona daje. Wyrabia ona w wieśniaku następujące cnoty (a też i pewne znamienne wady) w jego postawie życiowej: pracowitość, cierpliwość i wytrwałość (z czem idą nieraz w parze upór i zawziętość); dzielność i zaradność, dokładność, porządność, ład i planowość, celowość i użyteczność działania, sumienność, rzetelność i niezawodność („pilny i porządny człek" — to u wieśniaka najlepsza ocena); zabiegliwość, przezorność i oszczędność (a obok tego często także: skąpstwo, chciwość i wyrachowanie zyskolubne); stateczność, zrównoważenie i spokojność; powolność, ociężałość i zwłókliwość; zachowawczość a nawet uparte trzymanie się tego, co już wypróbowane, zaś nieufność i podejrzliwość względem tego, co obce i nowe. Rodzaj pracy wieśniaka wyrabia w jego strukturze psychicznej rzeczowość, gdyż jest on ciągle na usługach rzeczy: ziemi, którą uprawia, roślin i zwierząt, które hoduje, i narzędzi, których używa; cały sposób jego życia jest uprawie i hodowli podporządkowany a jednakowość pracy wyrabia typowość w myśleniu (okolicznościowem, konkretnem i obrazowem), typowość w pobudkach, w mowie i w formach bycia. Lecz na podłożu tej wieśniaczej typowości może powstawać właśnie oryginalna osobistość. — Dobroduszność, zgodliwość i uczynność — oto jeszcze zalety struktury psychicznej i postawy życiowej wieśniaka, wytwarzane przez rodzaj jego pracy.

Ciężki trud rolnika i przebywanie prawie ciągle na wolnem powietrzu w ścisłem z przyrodą obcowaniu, wyrabia w nim siłę, krzepkość i tężyznę oraz zdrowie i rytmiczność procesów życiowych.

III. Ludzie: ich kategorje, wzajemne wiązadła i odnoszenie się do siebie; atmosfera psychiczna, w jakiej żyją.

(Zobrazowanie w referacie polskim.)

Współżycie ludzi na wsi w jednorakich warunkach na określonej przestrzeni wytwarza gromadę wiejską, która jest organizacją naturalną i żywą. Ona to uspołecznia w znacznej mierze osobnicze cechy chłopa przez wzajemne pomaganie sobie bądź własną osobą, bądź swoim inwentarzem, żywym lub martwym, bądź swoim zapasem żywności: np. śpieszenie z mlekiem, gdy u sąsiada krowa się nie doi, obdzielanie sąsiadów częściami zabitego wieprza itp. Stosunki częstego na wsi pokrewieństwa, powinowactwa i kumostwa wiążą każdą rodzinę z innemi rodzinami w wielką rodzinę wsiową tak, iż każdy mieszkaniec danej wsi wita się z drugim miło, przemawia do niego, a dziecko wiejskie tytułuje wszystkich starszych: „Krzesnoojce, swoku, stryku!".

W pewnych chwilach tworzą się gromady specjalne gwoli wspólnego wykonania jakiegoś przedsięwzięcia, takiego np. jak: żniwo, kośba, kopanie, wspólna zwózka drzewa na budowę, tarcie i przędzenie lnu — albo ratowanie przy pożarze. Takie gromady wyciągają człowieka z chaty na świat do ludzi, ujawniają wszelkie wartości i ułomności charakteru, zalety i wady, zużywają je na cel gromadzki i uspołeczniają jednostkę, ucząc ją współdziałania i obrony, przyjaźni i uczynności. Nieraz są też doskonałym środkiem, rozwijającym umysłowo przez pobudzanie do sprawności i myślowej zaradności. Owe wspólne przedsięwzięcia, wywoływane przez warunki życia na wsi, to najpiękniejsze i najbardziej wartościowe momenty współdziałania gromadzkiego, gdy każdy daje bezinteresownie wiele swojego na rzecz drugiego lub gromady.

Gromady sąsiedzkie, swobodne i zabawowe, wydobywają znowuż z dzieci i młodzieży bogate i różne wartości, dając wiele sposobności do współzawodniczenia, które nieraz objawia się jednak także i w złym kierunku.

Gromady pastwiskowe podrostków mają ważne znaczenie pod względem wychowawczym, bo przy pewnej opiece

III. Ludzie: ich kategorje, wzajemne wiązadła i odnoszenie się do siebie; atmosfera psychiczna, w jakiej żyją.

(Zobrazowanie w dziele niemieckiem.)

Społeczność wiejska tworzy ścisłą spólnotę życia i wytwarza poczucie wzajemnej zależności w tej spólnocie, gdzie każdy zrasta się z miejscowemi wypadkami i zdarzeniami: rodzinnemi, sąsiedzkiemi i gromadzkiemi, gdzie każdy posiada ten sam obyczaj, mówi takiem samem narzeczem i używa powszechnie przyjętych zwrotów, zna te same podania, baśnie, pieśni i zagadki, umie te same zabawy i potrafi wykonywać te same rodzaje pracy, w formach ogólnie przyjętych.

Wśród społeczeństwa wiejskiego należy rozróżnić cztery kategorje ludzi: gospodarzy, pracowników folwarcznych, rzemieślników i urzędników. Rdzeń stanowią pierwsi, i przeto, gdy się mówi o dziecku wiejskiem, to właściwie ma się na myśli i bierze pod uwagę dzieci gospodarskie.

Rodzina chłopska to społeczność, zbudowana na pracy, — to spólnota pracy, w której naogół panuje wyraźny i ścisły podział tejże. Dzieci wrastają w żywot rodziców przez pracę, a w tradycję rodziny i wsi przez rozmowy i opowieści. Praca uczy w najlepszy sposób, najbardziej zbliża dziecko do rodziców, do starszego rodzeństwa i do innych ludzi. Ona wiąże człowieka wsi ze środowiskiem tak, że wrasta on w ojcowiznę — w ojczyznę — w społeczeństwo. Przez pracę zdobywa on samopoczucie swojej siły, mocy i umiejętności oraz samowiedzę człowieka pożytecznego, który jest potrzebnym członkiem społeczności. Rodzina chłopska to organizm, który tętni żywo ciepłem i daje dziecku możliwości rozwoju sił cielesnych i moralnych.

W niedzielę po południu rodzina zazwyczaj się rozchodzi; dla wieśniaka-rolnika jest to przedewszystkiem dzień wypoczynku kości i mięśni: możność wyspania się i wyleżenia, zapomnienia o kłopotach i troskach.

Psychika wieśniacza wykazuje pewne znamiona dziecięcości: żywa wyobraźnia — mając swobodę działania — wywołuje często sny i przywidzenia; myślenie wieśniaka jest syntetyczne, konkretne, rzeczowe i okolicznościowe co do treści,

Zobrazowanie w referacie polskim.

i celowem wprowadzeniu stosownych zainteresowań mogłyby one stać się cenną sposobnością wychowawczą, ale że są pozostawione same sobie, więc wpływają one raczej całkiem ujemnie. Wcześnie rozbudzają seksualizm, uczą mów niewstydliwych, jakie mali słyszą z ust starszych pastuszków, a monotonja i apatja, towarzyszące pasieniu bydła, sprawiają bezmyślność; stąd powstało owo ujemne określenie „wychował się na pastwisku".

Gromady młodzieńcze, parobczańskie, powstające w okresie najbujniejszego życia wieśniaczego, uczą zżywania się i sprzyjaźniania, współdziałania i współzawodniczenia nietylko w tem, co dodatnie, jak tańce, śpiewy i zaloty, ale i w tem, co ujemne, jak pitki, bitki i wybryki.

Najwięcej sposobności do wspólnych przeżyć, związanych z pracą i z zabawą, daje przecież rodzina, i przeto ona jest też najważniejszym czynnikiem wychowawczym. Chłopska rodzina, to powiązanie ludzi sercem, krwią i chlebem, a w braku miłości wiąże ją stowarzyszenie się w pracy, wzajemna docena trudu, wyrozumienie, przywiązanie i przyjaźń: stąd „trudniejsze tu rozbicie i znikoma potrzeba rozwodów".

W rodzinie jest najwięcej wspólnie przeżywanej treści, najwięcej wzajemnego oddziaływania na siebie pojęciami, poglądami, obyczajami i doświadczeniami i najwięcej wzajemnej odpowiedzialności. W rodzinie jest też najczęstsze przebywanie razem i najczęstsze spotykanie się z sąsiadami.

Rodzice są nietylko wychowawcami obyczajowymi swoich dzieci, ale także i ich zawodowymi nauczycielami, co jest sprawą bardzo ważną.

Rodzinność życia wsiowego sprawia, iż wesela, chrzciny i pogrzeby grają w stosunkach wieśniaczych dużą rolę, dając szczególną sposobność do wzajemnego okazywania jednych drugim dowodów pamięci, serdecznych uczuć, poważania i szacunku.

a powolne w tempie. Pamięć napełniona jest zdarzeniami i okolicznościami życia, umieniem wielu pieśni, przysłów i gadek; spostrzegawczość skierowana jest nazewnątrz ku otaczającym przedmiotom i zjawiskom, osobliwym i dziwacznym.

Dziecko wiejskie żyje w świecie, podobnym do baśniowego, dłużej niż dziecko miejskie, bo otaczają je dziwy i cuda przyrody. A że widzi ono więcej, niż słyszy od drugich, wie nieraz o wiele więcej, niż może wypowiedzieć. Słyszy zaś mało, bo chłop jest małomówny, a często, jak wogóle, tak i w słowa skąpy. Dziecku wiejskiemu brak więc często tylko wyrazów, a nie wyobrażeń lub pojęć, i ma ono trudność tylko w nazwaniu lub opisaniu jakiejś rzeczy, a nie w uświadomieniu sobie samej treści. Mowa dziecka wiejskiego jest cudownie plastyczna i obrazowa, co objawia się szczególnie w dawanych przez nie nazwach, przydomkach i przezwiskach. Trzeba więc pozwolić dziecku wiejskiemu wyrażać się swobodnie w gwarze.

Rozwój psychiczny i fizyczny dziecka wiejskiego bywa często niedostateczny wskutek wczesnego wprzągnięcia go w mozół i trud pracy wieśniaczej, która wraz z pracą szkolną, (przy jednoczesnem niedosypianiu i niedożywianiu) sprawia wycieńczenie organizmu jeszcze wątłego. Przez to dziecko staje się przygnębione i przytępione, ociężałe umysłowo i fizycznie, a wskutek ciągłego znużenia jakby przedwcześnie starcze.

Życie i stosunki seksualne u ludności wiejskiej bywają przedstawiane bardzo różnie: przez jednych różowo, przez innych czarno. Naogół dojrzewanie płciowe młodzieży na wsi odbywa się w warunkach, które sprzyjają prostemu, naturalnemu i spokojnemu przebiegowi bez tych konfliktów, zaburzeń i przedrażnień, jakich doznaje młodzież, wzrastająca wśród oparów miejskich. Wszechwładny na wsi obyczaj krępuje jednostkę silniej w życiu, które jest rodzinne i gromadzkie, a kobieta—matka czy żona — ceniona jest i poważana jako opiekunka, żywicielka i pracownica.

Pożywienie wegetarjańskie, przebywanie ciągle na powietrzu, praca fizyczna i ciężka — wszystko to sprawia, iż w dobrej wsi życie płciowe jest porządne, czyste i zdrowe. A zepsucie, rozluźnienie i bezczeszczenie jego przychodzi zzewnątrz.

IV. Zakłady. Urządzenia.

(Zobrazowanie w referacie polskim.)

Kościół i religja. Nauka Chrystusa ma w sobie wiele zbawczego, co krzepi i wznosi, ale szkodzi jej sprzedawanie za pieniądz wstawienictwa o zbawienie, wciąganie samego Boga do różnych interesów, rozdwojenie między tem, co się głosi na podstawie ewangelji, a tem, co się czyni w życiu. To wpływa demoralizująco, a formalistyka i szablon zbanalizowały ideę, zabiły ducha. Opieranie zaś moralności na postrachu przed piekłem i na grożeniu utrzymuje pojęcia etyczne ludu wiejskiego na pierwotnym, najniższym poziomie.

Plebanja narzuca swoje opiekuństwo, dając inicjatywę do pracy społecznej, zwalcza samodzielność myślową i polityczną, potępia i wyklina. — „Wyzwalanie się wsi szło i będzie iść drogami od plebanji dalekiemi".

Szkoła wiejska rozszerza widnokręgi myśli, wprowadza w daleki, szeroki świat, oświetla przyrodę i dzieje ludzkie, ale nie przygotowuje do życia społecznego i nie stwarza pędu do samokształcenia się: stąd to później mały udział w kołach Młodzieży Wiejskiej. Szkoła nie wyzwoliła w wieśniaku — śmiałości twórczej, bo głuszyła go tresurą, narzucała mu gotowe poglądy świata obcego, utrzymywała w chłopie poczucie zupełnej niezdarności kulturalnej, a mogłaby budzić wiarę w większą moc człowieka.

Karczma odbierała ostatek woli, łamała nałogiem i zgubną namiętnością, zabijała samodzielne myślenie, rujnowała, niszczyła i deprawowała moralnie, zarażała przykładem życia wygodnego przez bezsumienność wyzysku i oszustwa. — Poza tem karczma, sklep, mleczarnia, kościół i sąd — to główne w życiu wieśniaczem miejsca, gdzie odbywa się wymiana nowin, myśli, spostrzeżeń i doświadczeń — to są miejsca kształtowania się opinji („posiedzenia przed sądem", „wystawanie przed kościołem") — „tam uczy się człowiek potrzebować drugiego człowieka".

Dwór wycisnął piętno okropne na duszy chłopa, gruntował w nim bierność psychiczną, nawyk do poddawania się

IV. Zakłady. Urządzenia.

(Zobrazowane w dziele niemieckiem.)

Kościół to dla wieśniaka ośrodek życia duchowego, to jego jedyna ostoja moralna, bo cała moralność wieśniaka związana jest najściślej z religją, z jej przykazaniami i porządkiem Bożym.

Religja przez swojego ducha, przez swoje nauki i obrzędy umoralnia, uduchowia i uczłowiecza wieśniaka, a jego wiara religijna daje mu wciąż nadzieję i krzepi go w biedzie. Przeto odchylenia od przykazań religji, trafiające się w postępowaniu samego duchowieństwa, nie zmieniają tej roli kościoła, zarówno katolickiego, jak ewangelickiego, jaką on spełnia w życiu wieśniaka. A odrywanie go od kościoła i rozbijanie na wsi jedności religijnej odbywa się przez sekty i sekciarzy, przychodzących zzewnątrz.

Religijność młodzieży wiejskiej jest różna, zależnie od atmosfery, jaka panuje w danem środowisku, a rozwój jej przebiega falisto; u dziewcząt jest ona trwalsza i głębsza.

Szkoła wiejska nie wywiera wpływu na życie wsi. Po opuszczeniu szkoły uczeń i nauczyciel stają się wzajemnie sobie obcy i żyją przeważnie bez żadnej styczności.

Dawniej łączność nauczycieli i szkoły z kościołem dawała jej we wsi znaczenie, ale nauczycielstwo samo przecięło ten związek. Dla chłopa szkoła — to przeważnie tylko ciężar, narzucony przez państwo. Program jej wydaje mu się niedorzecznym, bo według niego sens ma tylko nauka pisania, czytania i rachunków — a także umienie śpiewu, modlitw i ładnych wierszy, ale reszta to jakieś głupstwa i głupstewka. Naogół panuje niechęć do szkoły, gdyż zabiera ona chłopu dzieci, by samowolnie wyczyniać z niemi zbyteczne i nieprzydatne rzeczy, bez porozumienia się z nim. Dlatego nie daje pieniędzy na nią. Szkoła wiejska nie jest funkcją społeczną wsi, wyrosłą z jej ducha i potrzeb. Podrostka, który wyszedł już ze szkoły, pociągną do siebie towarzysze, kościół, sekty, gospoda lub miasto, a nauczyciel i szkoła pozostają na uboczu. Wartość nauki, pobieranej przez dzieci w szkole wiejskiej, zmniejszona jest przez jednoklasowość tej szkoły i przez położenie, w jakiem znajduje się nauczyciel.

Zobrazowanie w referacie polskim.

zupełnej rezygnacji wobec niemożności dochodzenia swych krzywd, niszczył w nim wolę własną, wyrabiając poczucie niemocy; mącił mu naturalne pojęcia sprawiedliwości, idącej od ziemi i od pracy; wytwarzał uniżoność, służalczość i niewolniczość w słabych, a nienawiść, zawziętość i mściwość u mocnych i twardych.

Miasto wpływa pobudzająco: rozszerza pojęcia, stwarza nowe, wnosi idee, zaznajamia z nowemi sposobami pracy. Ale materjalizuje dusze, pociąga wygodami, lekkością pracy i łatwością użycia oraz wyższością zarobków. Narzuca obyczaje, myślenie, poglądy, zabija krytycyzm i zdrowy sąd, wprowadza psychiczną pańszczyznę wsi, skłania do naśladowania wszystkiego, co miejskie, wymiata ze wsi pozostałości kultury rodzimej, załamuje wieśniaka psychicznie swoim rozmachem i rozpędem, swoją obcesowością, tupetem i śmiałością, bo wieśniak nie wytrzymuje tego tętna życia i, zdystansowany, zostaje zepchnięty.

Urząd i wojsko utrzymują raczej tradycje poddańczo-pańszczyźnianego maglowania dusz. Stosunki w wojsku dla elementu wiejskiego są bardzo ciężkie, często następuje załamanie psychiczne, albo, co gorzej, zdeprawowanie duchowe i fizyczne, szczególnie szkodliwy jest stosunek podoficerów do żołnierzy.

Polityka wydobyła z chłopa, w ciągu ostatnich dziesięciu lat, wiele śmiałości i odwagi, ambicji, poczucia siły i łączności chłopskiej. Ale niedotrzymywanie zapowiedzi programowych wywołało nieufność i zniechęcenie, a praca polityczna zdemoralizowała chłopa, stawszy się dlań zyskownym zawodem, w którym nauczyła go nieprzebierania w środkach i wybijania się sprytem, tupetem i bezczelnością. A komenda indywidualna nie zezwalała na wyrobienie demokratycznej dyscypliny i odpowiedzialności u przywódców, ani na wyrobienie zaradności w grupie i samorządności w gromadzie.

Praca innych organizacyj odbywa się raczej nad wsią i dla wsi, ale nie pochodzi od wewnątrz z pośród niej samej; przeto własne jej organizacje niedomagają bardzo wskutek braku doświadczenia.

Zobrazowanie w dziele niemieckiem.

Jednoklasówka skłania dzieci do gnuśności, kłamstwa, pozorowania, nieposłuszeństwa, rozszczepienia umysłu, oszukaństwa i kradzieży (odpisywanie). W jednoklasówce wszelakie dzieci są skupione razem: najzdolniejsze i najbardziej upośledzone umysłowo, najlepiej wychowane i najmniej podatne, najbardziej krnąbrne i oporne. W jednoklasówce każdy uczeń ma za mało bezpośredniego zetknięcia się z nauczycielem i za mało sposobności do mówienia; w jednoklasówce przerabia się mniej materjału i przerabia się go słabiej, bo pobieżnie.

Nauczyciel, naogół nieprzygotowany do nauczania jednoklasowego i do pracy nad dziećmi wiejskiemi i w środowisku wiejskiem, nie umie przezwyciężać zbyt licznych i wielkich trudności. Goni ustawicznie z materjałem, wyczerpuje się nerwowo i męczy. Pozostawiony sam sobie, zwłaszcza w jakimś zapadłym kącie, traktowanym przez władze, jako miejsce karne, nie mając żadnych podniet duchowych, tępieje, dziwaczeje, chłopieje..., a że ma do czynienia wciąż tylko z dziećmi, więc łatwo staje się zarozumialcem i wyniosłym pyszałkiem, mającym zawsze rację.

Wśród nauczycieli wiejskich można rozróżnić cztery typy ze względu na ich odnoszenie się do pracy zawodowej, mianowicie: wychowawców (ci są najrzadsi), wykładowców (metodyków), urzędników (ci uciekają ze wsi, i dbają tylko o to, żeby władze były zadowolone) i obojętnych (ci wychowawczo są szkodliwi a wieś dla nich niebezpieczna, bo są bez kontroli i rywali). Ze względu zaś na postawę życiową, można rozróżnić trzy typy: nauczyciel schłopiały (przeważnie syn chłopski), specjalista (snujący jak pająk swoją naukową pajęczynę) i społecznik, który zrzesza i jednoczy, będąc poważanym i cenionym. — Nuda i trudności wsiowej egzystencji oraz nadmiar prac dodatkowych, jakiemi nauczyciel wiejski bywa obarczany, sprawiają, iż nauczyciele stronią od posad na wsi i ze wsi uciekają.

A młodzież wiejska w pierwszych latach po wyjściu ze szkoły okazuje tylko przytępienie i przygłupienie. Bezmyślna i bez inicjatywy, nie wie, czem się zająć; więc czas, wolny od pracy w dnie świąteczne, spędza, gapiąc się i wystając na przydrożach, lub dopuszczając się najgłupszych i dzikich wybryków. Dopiero

Zobrazowanie w referacie polskim.

Różne nowoczesne metody oświatowe i polityczne przedłużają tylko duchową niemoc wsi, gwałcąc wolę i myśl wieśniaka. Jeszcze za mało jest chłopów, wierzących w siebie, czujących swoją godność, wartość i równość, i chcących wpływać na życie.

Ideologja w stosunku do wsi.
(Żądania polskiego autora.) *)

Trzeba odrodzić, uludowić i zdemokratyzować kulturę przez ruch agrarny, chłopski.

Społeczne wychowanie wsi musi się odbywać siłami samej wsi, zwłaszcza w kołach Młodzieży Wiejskiej, która na zebraniach swoich powinna wyrabiać ich technikę i ducha (obowiązkowość, punktualność, sprężyste i taktowne przewodnictwo) — i uprawiać wykształcenie rolnicze, spółdzielcze, samorządowe, zdrowotne, krajoznawcze i towarzyskie.

Należy utrzymywać i rozszerzać duch gromady wiejskiej, jako mocne podłoże psychiczne dla nowych

*) Odtąd drukujemy dalszy ciąg artykułu na kolejnie następujących stronicach. Red.

Zobrazowanie w dziele niemieckiem.

od 17-18 roku życia, a u dziewcząt mniej więcej o dwa lata wcześniej, zaczyna młodzież wiejska garnąć się do książek i do gazet i zawiązuje koła przyjacielskie, ale w większości przeważa pociąg do gospody i opowiadania sobie „kawałów“, mocno grubym seksualizmem przepojonych. Tej młodzieży brak jest przewodników i opiekunów umiejętnych właśnie w okresie, kiedy jej najbardziej ich potrzeba.

Proboszcz i nauczyciel są do tego powołani, żeby przewodniczyć wieśniakowi, bo z natury swej chętnie poddaje się on przewodnictwu i władzy tej osobistości, której przewagę odczuwa. Ale muszą oni mieć oparcie i pomoc w społeczności wsiowej i muszą doznawać poparcia i uznania swojej pracy ze strony państwa i zwierzchności.

Miasto zatruwa duszę wieśniaka, okazuje się niebezpiecznem szczególnie dla dziewcząt, które często wpadają w zarobkowy nierząd.

Wielość organizacyj (kół, kółek, związków i towarzystw) rozbija życie rodzinne, odrywa mężów i ojców od domu, rozprzęga jedność gromady wiejskiej, wprowadza antagonizmy i zamęty. Oświecanie i kształcenie dorosłych pomyślane jest i prowadzone niestosownie a plebanja i szkoła nie trafiają w potrzeby wieśniaka.

Państwo — w świadomości ludu wiejskiego — to ciężary, gwałty i zamęty, to wyzysk i upośledzenie wsi i zaniedbanie potrzeb duchowych wieśniaka. Państwo zbyt długo traktowało wieś tylko jako źródło rekruta i prowiantu dla armji i prowadziło względem niej gospodarkę rabunkowa, nie troszcząc się wcale o zadania kulturalne. Co się tyczy formy rządu, to dla wieśniaka, w każdym razie, najodpowiedniejsza jest monarchja, bo to coś pewnego, widzialnego, konkretnego, tradycyjnego i stałego.

---

form współpracy społecznej. Dawne zamknięcie i odosobnienie wsi od reszty świata samo dziś się znosi przez drogi, koleje, gazety, czytelnie, bibljoteki i zjazdy, — ale unikać i omijać należy miastowych „filistrów, snobów, poganiaczy i kataryniarzy kultury.“

Tylko własne wychowawcze działania wsi wytwarzają „zdrowy chłopski rozum“.

Ideologja w stosunku do wsi.

(Żądania niemieckiego autora.)

Zmobilizować, ożywić własne siły wsi. Wytworzyć kulturę, wyrastającą z duszy wsi na własnej jej glebie. Wieś sama z siebie, ze swojego rdzenia wydobędzie właściwe formy kulturalnego życia. Przytem musi prowadzić samoobronę przeciwko wpływom miasta, nie przejmować nic obcego, naśladowanego i sztucznego.

Nauczyciela trzeba przywiązać do wsi przez dobór przygotowanych należycie ludzi i przez stworzenie dla nich odpowiednich warunków pracy szkolnej i życia w środowisku wiejskiem.

Szkołę wiejską uczynić organicznym wytworem wsi, a nie zaprowadzać karykaturalnych odbitek szkoły wielkomiejskiej z skażonym materjałem i z jej metodami. Dotychczas szkoła na wsi — to nie szkoła wiejska ludzi wiejskich dla ludzi wiejskich; lecz szkoła państwa dla poddanych. Musi być wykonana zmiana zasadnicza: „przestawienie i nastawienie szkoły na życie wsi".

Nowa szkoła wiejska musi być oparta na nowej psychologji dziecka, na faktycznem jego życiu i na zbliżeniu się do jego domowego środowiska oraz na zmienionej roli nauczyciela (nie samowładny rozkazodawca i budowniczy, lecz kierownik, pomocnik, doradca, obserwator umiejętny i pielęgniarz). Szkoła musi mieć zasadniczo inny wygląd i urządzenie, mianowicie takie, żeby izba szkolna miała charakter mieszkaniowo-pracowniany, a cały budynek sprawiał też wrażenie czegoś przyjemnego, swojskiego i radosnego. Nauczanie przy samodzielnem posługiwaniu się pomocami i współpracy uczniów musi stać się uspołeczniającem i usamodzielniającem, a program powinien uwzględniać właściwości geograficzne i gospodarcze danej wsi.

Bierność wieśniaka trzeba przemienić na przedsiębiorczość i pomóc mu do samodzielności. Powolność i ociężałość chłopska w myśleniu i działaniu, cierpliwe wyczekiwanie na lepsze czasy — to cechy w strukturze psychicznej i w postawie życiowej wieśniaka niebezpieczne dla niego i zagrażające wsi — zwłaszcza wtedy, gdy zostaje ona wciągnięta w całokształt życia gospodarczego w państwie w dobie, kiedy szybkość, zmienność i niepewność stają się znamionami czasu.

Trzeba więc przeciwdziałać skutkom bezwładu i niezaradności chłopa, trzeba zbudzić jego siły i rozwinąć w nim samodzielność. Zrobić go dumnym obywatelem państwa, posiadającym samopoczucie i samowiedzę swojej wieśniaczej wartości.

* * *

Z powyższego zestawienia widać, że obaj autorowie, zarówno Polak i Niemiec, zarówno działacz ludowy jak i naukowiec widzą w całokształcie środowiska wiejskiego te same podstawowe składniki:

1) położenie wsi, które sprawia współżycie człowieka z przyrodą,
2) rodzaj, ciężkość i wielość pracy wieśniaka,
3) bliskie, ścisłe i ciągłe współżycie ludzi, oparte na tych samych wiązadłach i objawiające się w tych samych formach społecznych,
4) rodzinę, kościół, szkołę i gospodę jako najważniejsze narządy w organizmie wsi.

Obaj autorowie wyrażają także prawie jednakie, ogólne poglądy na zasadniczy wpływ wychowawczy owych czynników, działających stale w środowisku wiejskiem. Ale w szczegółach swoich zapatrywań na zasiąg i skutki psychiczne tego działania wykazują oni w tym wypadku ciekawe różnice, które wynikają może z pewnych właściwości psychik narodowych lub szczepowych. Słowianin pojął głębiej wpływ przyrody na społeczną i etyczną sferę myśli i uczuć wieśniaka (równość wszystkich ludzi wobec piorunów, gradobicia, wylewów, posuchy, nieurodzaju itp. i sprawiedliwość, idąca od ziemi i od pracy). Germanin, ściślej Niemiec, natomiast wniknął bardziej w samą istotę pracy wieśniaczej i ogarnął szerzej skutki jej wpływu na strukturę psychiczną i postawę życiową wieśniaka, biorąc pod uwagę o wiele więcej poszczególnych właściwości, uważanych jako cnoty społeczne. Znamiennem jest, że obaj autorowie wymieniają następujące cechy, jako charakteryzujące psychikę i zachowanie się rolnika, mianowicie: równowagę i spokój, pokojowość, cierpliwość i wytrwałość, dzielność i zaradność. Poza tem trzeba jeszcze tu zaznaczyć jako rzecz bardzo ważną, że autor Polak i działacz społeczny uwydatnił wolnościowy wpływ pracy

wieśniaczej na indywidualną postawę duchową chłopa, postawę niezawisłą i śmiałą w przeciwieństwie do zależnej, zaprzańczej, bojaźliwej, kłamliwej postawy duchowej, do jakiej zniewalają nieraz urzędnika, nauczyciela i robotnika rodzaj i warunki ich pracy. Zważywszy, że w Polsce ogromna większość ludności jest właśnie wieśniacza i rolnicza, to z owych psychobiologicznych i psychohigjenicznych warunków życia wieśniaka powinnyby wynikać poważne a dodatnie następstwa dla ogólnej atmosfery psychicznej w państwie polskiem. Autor referatu zwrócił także uwagę na socjologiczne znamiona i skutki rodzaju pracy wieśniaczej w drobnem gospodarstwie rolnem, które jest formą spólnoty ludzkiej, najbardziej sprzyjającą wytwarzaniu zdrowej atmosfery we wzajemnem odnoszeniu się współżyjących osobników.

W dziale wywodów, gdzie autorowie wyrażają swoje poglądy na rolę rodziny chłopskiej i spoistości życia wiejskiego, ciekawy znowuż jest fakt, że Niemiec kładzie więcej nacisku na pracę jako na wiązadło i czynnik wychowawczy, który upodabnia nową jednostkę ludzką i włącza ją do grupy społecznej, dając jej zarazem koniecznie potrzebną samowiedzę sensu życia i samopoczucie swojej wartości; Polak zaś przypisuje wielostronne znaczenie pominiętej jakoś przez autora niemieckiego gromadzie wiejskiej, przyczem uwzględnia rozmaite jej formy i odmiany, widząc w gromadzkości życia wsiowego czynnik pierwszorzędny i szczególnie znamienny pod względem wyrabiania indywidualności pomysłowej i zaradnej, towarzyskiej i uczynnej.

W sprawie roli kościoła, religji i plebanji poglądy obu autorów wykazują różnice zasadnicze: polski ludowiec - nowator uwydatnił ujemne ich działanie wskutek sprzeczności, rozdźwięków i przeciwieństw, jakie osłabiają w duszach zbawienny wpływ religji chrześcijańskiej a odpychają wieśniaków nowoczesnych od poddawania się proboszczowemu kierownictwu. Niemiecki naukowiec natomiast zaznaczył przedewszystkiem dodatnią i doniosłą rolę, jaką kościół i religja grają w całem duchowem jestestwie wieśniaka i w jego postawie życiowej, przyczem tylko ubocznie nadmienił, iż plebanja niezawsze potrafi postępować stosownie, a psucie religijności wieśniaczej odbywa się wskutek wdzierania się do wsi czynników pozawsiowych.

Pod względem pedagogiczno-dydaktycznym na szczególną uwagę zasługuje fakt, że obaj autorowie uznali dotychczasową szkołę wiejską za coś mało pożytecznego, coś obcego i postronnego w środowisku wiejskiem; przytem autor niemieckiego dzieła dokładnie wykazał te braki i wady w ustroju szkoły wiejskiej, które sprawiają, iż dotychczas istniejąca szkoła wiejska nie wyrasta z życia wsi jako jej funkcja społeczna i nie odpowiada potrzebom ludności wiejskiej. Samym nauczycielem, jego osobą, położeniem, losem i zadaniem zajął się tylko autor niemieckiego dzieła, dając zarazem ciekawe rozróżnienie typów nauczycieli wiejskich wraz z oceną ich wartości dla środowiska wiejskiego. Inne składniki tegoż środowiska, mianowicie: dwór, karczma i sklep (spółdzielczy) zostały uwzględnione znowuż tylko przez Polaka, co jest całkiem zrozumiałe, przyczem rola dworu i karczmy przedstawiła się szkodliwie. Autor referatu wziął też pod uwagę więcej czynników postronnych, które pominął autor dzieła niemieckiego, zwłaszcza wpływ polityki i służby w wojsku, przedstawiając ujemne ich działanie. Natomiast ten ostatni zobrazował, czem w świadomości wieśniaka jest państwo i jakie przewiny względem niego ono dotychczas popełniało i wciąż jeszcze popełnia. Odnośne twierdzenia autora niemieckiego są niewątpliwie słuszne i dla naszych włościan, a zwolennikami monarchji, jako formy rządu należycie unaocznionej, jasno pojmowanej, stałej i budzącej głębokie poważanie, są zapewne i nasi chłopi.

Przy porównaniu prac obu autorów co do ich zasadniczej treści zastanowić musi czytelnika bodajże najbardziej zgodność ideologji obu w stosunku do wsi i życia wiejskiego. Obaj uznają miasto za czynnik szkodliwy, przeciwko któremu wieś powinna przedsięwziąć samoobronę. Obaj są zdania, że organizacje oświatowe, przenoszone z miasta do wsi, są dla niej niestosowne i działają w niej rozkładowo. Obaj wzywają do tego, żeby wieś wyzwoliła się duchowo, żeby tworzyła własną kulturę umysłową, artystyczną i obyczajową na własnych podstawach i własnemi sposobami. Obaj są zdania, iż właściwie tylko wieśniak-rolnik jest człowiekiem całkowitym i naturalnym dzieki swojemu współżyciu z przyrodą i z ludźmi i dzięki swojemu rodzajowi pracy. Jako taki ma on niewątpliwie

wyższość nad odnaturzonym, strukturalnie wykoszlawionym przez intelektualizm a duchowo i fizycznie w znacznej mierze cierpiącym lub nawet schorzałym mieszkańcem miast. Wiek XIX przyniósł potworny rozrost miast, zaludnionych nieszczęśnikami, którzy gnieżdżą się w kamienicach czynszowych, gdzie nie mają żadnego estetycznego widoku, a żyją i pracują w warunkach, które zużywają nerwy, mózg i serce, psują narządy trawienia i zanieczyszczają narządy oddychania. Wielkomiejskie potwory psują i zanieczyszczają także dusze. Przeto można przypuszczać, iż wiek XX lub następny przyniesie **potężną reakcję przeciw środowiskom wielkomiejskim**, a osiedlom wiejskim odda stanowisko, decydujące o kulturze. Dość, że dalekosiężne myślenie o przyszłości ma podstawy do tego, by snuć wiele na temat, jak dotychczasowy urbanizm będzie wyparty przez rustycyzm, gdy zamiast miastowości, miejskości i mieszczuchowości nastanie wsiowość, wiejskość i wieśniaczość.

Poznań. Dr. Stefan Frycz

PSYCHOLOGJA DOMU RODZICIELSKIEGO.

Gdy chcemy mówić o współpracy szkoły z domem rodzicielskim, musimy dokładnie zdawać sobie sprawę, co rozumiemy pod pojęciem: **dom rodzicielski.** Wiemy, że na kształtowanie się psychiki dziecka, na urabianie jego osobowości mają wpływ następujące czynniki: a) dom rodzicielski, b) środowisko dziecka (szkolne i pozaszkolne) itp. Dom rodzicielski jest dziecku najbliższy i pierwsze wpływy wychowawcze od niego pochodzą i w dużej mierze zależą. Dom rodzicielski winien dlatego być dla szkoły dzisiejszej nietylko faktem, ale i czynnikiem pedagogicznym, który szkoła — w interesie wychowanka — winna należycie i umiejętnie wyzyskać.

Dziś, jeśli mówi się o współpracy szkoły z domem, przeważnie ma się na myśli rodziców dzieci; inne czynniki wpływów domowych na dziecko uważa się jeszcze za mniej istotne, mniej interesujące. Np. w szkole dziecko źle się uczy lub zachowuje, obok innych środków zachęcenia lub zmuszania dziecka do pracy wzywa się jego rodziców, i gdy przyjdzie np. dziadek, babka, siostra lub brat dziecka, często zwraca im się uwagę, że przede

wszystkiem ojciec lub matka jest potrzebny i z nimi tylko można załatwić sprawę. Gdy jest potrzebny współudział w pracy, w jakiejś akcji szkoły, zmierzającej do podniesienia stanu wychowawczego dziecka — bezwzględnie wymaga się obecności rodziców.

Gdy głębiej jednak zastanowimy się nad tem zagadnieniem, przyjdziemy do przekonania, że duszę dziecka urabiają w domu nietylko ojciec, matka, ale i rodzeństwo i najbliżsi krewni, a nawet zupełnie obcy ludzie, razem zamieszkujący w jednym domu z dzieckiem (np. w bardzo dużym stopniu służąca). Wszyscy ci, mojem zdaniem, tworzą to, co dziś nazywamy domem rodzicielskim dziecka. A zatem z punktu widzenia dobra wychowanków, szkoła winna współpracować i współdziałać z całym domem rodzicielskim dziecka.

Dla jakich przyczyn szkoła winna utrzymywać czynny kontakt z domem rodzicielskim, nie należałoby może o tem mówić, ale dla lepszego uświadomienia sobie i rozwiązania tego zagadnienia dobrze będzie przypomnieć sobie ważność domu rodzicielskiego jako czynnika wychowawczego.

1. Dom rodzicielski sam wychowuje dziecko w wieku przedszkolnym; praca jego przypada na okres bodaj najtrudniejszy i najważniejszy już choćby z tego względu, jak nauczanie mowy dziecka oraz tworzenie słownika dziecięcego.

2. Dom rodzicielski reguluje i wzbogaca umysł dziecka, udziela mu wyjaśnień, zapoznaje z życiem otoczenia, życiem społecznem: zawodowem, towarzyskiem, gospodarczem itp.

3. Dom rodzicielski zajmuje pewien określony stosunek do szkoły, w której znajduje się jego dziecko; stosunek ten może być dodatni, obojętny lub ujemny.

4. Dom rodzicielski i wychowuje i naucza, a więc ma wiele wspólnego ze szkołą, która spełnia te same zadania.

Reasumując, powiemy, że dom i szkoła dążą do wspólnych sobie celów i dążenia te winny być jak najbardziej zgodne, albowiem we współdziałaniu obu czynników leży pomyślny rozwój osobowości każdego wychowanka.

Mówiąc o współdziałaniu powyższych dwóch czynników wychowawczych, mamy na myśli z jednej strony szkołę jako zespół poszczególnych czynników, a z drugiej strony dom rodzicielski, w którego skład wchodzą ci wszyscy, którzy go zamieszkują.

Dla uzasadnienia naszych rozważań podajmy przykłady. Często przyczyn i źródeł specjalnego zachowania się dziecka, jego konfliktów z otoczeniem, można dopatrywać się w domu rodzicielskim. Swego czasu, będąc w towarzystwie, przed podaniem do stołu przyszła w odwiedziny do swej koleżanki mała dziewczynka, uczenica szkoły powszechnej, która, jak mi mówiono, nie posiadała dostatecznych zdolności i rozwój umysłowy pozostawiał wiele do życzenia. Rodzice jej to ludzie naogół dobrze sytuowani i inteligentni. Zdawałoby się, że córka ich powinna być inna, tymczasem nie zdradzała ona żadnych zainteresowań do nauki, uczyła się źle. Rodzice nie umieli podać przyczyn, dlaczego ich dziecko jest słabo rozwinięte pod względem psychicznym, naogół mało niem się interesowali. W chwili, kiedy podawano do stołu, dziewczynce owej wyrwało się z ust: „Wódzia, wódzia będzie, wódzia". Wreszcie wygadała się nasza mała, że służąca „wychowywała" dziecko przez kilka lat i ona wywierała na nią największy wpływ, większy aniżeli ojciec i matka. Dobroduszna, miłująca dzieci służąca pozwalała na wszystko, a ponieważ sama lubiła zaglądać do kieliszka, podawała go i dziecku. Takich przykładów w sensie pozytywnym i negatywnym dla sprawy wychowania dzieci przez dom rodzicielski możnaby przytoczyć bardzo wiele.

Zmierzamy więc do tego, aby wykazać, że wychowują nietylko rodzice, ale i współzamieszkujący w domu. Często bywa i tak, że w domu panuje zgodność na sprawy wychowania dziecka bądź w sensie dodatnim, ujemnym, bądź też obojętnym. Dziecko wychowuje się więc w pewnych określonych warunkach nietylko z punktu widzenia socjologicznego, ale i z punktu widzenia psychologji społecznej. Nasuwa się zatem konieczność, obok znajomości warunków socjalnych, poznania i stałego badania psychologji domu rodzicielskiego dziecka.

Głębokie ujęcie psychologiczne duszy dziecka oraz poznanie i wgłębienie się w psychologję domu rodzicielskiego ułatwi w znacznym stopniu pracę wychowawczą i ustrzeże przed wielu pociągnięciami, które mogłyby przynieść niepowetowane straty duszy dziecka.

Co zatem powinno być tematem poznania i badania psychologji domu rodzicielskiego dziecka? Wniknięcie w istotę

Powieści i powiastki na tle przyrody tworzyli: Marja Weryho, Anna Lewicka, Jadwiga Warnkówna, Jadwiga Chrząszczewska, Bohdan Dyakowski, Karol Rosinkiewicz i szereg innych.

Przez całą l. dz. z okresu niewoli przewija się złota nić przewodnia: dążenie do niepodległości i to nawet w takich utworach jak Sienkiewicza „W pustyni i puszczy", (akcja odbywa się w Afryce). W Polsce niepodległej nie uwydatnia się wybitnie jakiś określony kierunek. Idea pracy nad rozbudową potęgi państwa, rozwój techniki jest motywem wielu najnowszych utworów, ale ważniejsze byłoby hasło braterstwa narodów, ogólny pokój, szczęście ludzkości, niż przeżycia w okresie wojny, niż bezmyślne fantazje baśniowe.

Znakomicie spełniają swą rolę dzisiejsze czasopisma: „Płomyk", „Moje Pisemko" oraz „Bibljoteka Szkoły Powszechnej", wydawana przez Państw. Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie.

Wiedenka, Charlotte Bühler, rozróżnia trzy okresy zainteresowań lekturą w życiu dziecka: 1) zjawiska dnia codziennego, życie, dole i niedole zwierząt, perypetje drugich dzieci itp. 2) okres baśni czyli romantyzm dziecięcy, 3) okres robinsonady. Oprócz powieści awanturniczych, podróżniczych Ch. B. zalicza tu także utwory popularnonaukowe. W tym okresie młodzież przepada także za literaturą brukową, sensacyjną, którą Niemcy określają mianem *Schundliteratur* i *Schmutzliteratur* i walczą z nią bardzo energicznie. W Polsce istnieje przy Min. W. R. i O. P. Komisja Pedagogiczna, której zadaniem jest ocena nowych książek dla dzieci i młodzieży. Oceny te zamieszczano w „Bibljografji Pedagogicznej" z uwagą „polecone" lub „niepolecone do bibljotek szkoln."

Lit.: St. Karpowicz i Aniela Szycówna: „Nasza literatura dla młodzieży" (odbitka z Encyklopedji Wychowawczej). Króliński Kaz.: „Polska literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys historyczny z wypisami". Tenże: „O książce dziecka". Błażejewicz W.: „Baśń a dziecko". Katalog wzorowej bibljoteki dla dzieci opracowali: M. Gutry i J. Filipowska. Miarodajne oceny nowości podaje „Bibljografja Pedagogiczna".

Literatura pedagogiczna polska. Pierwszą wogóle pracą pedagogiczną w Polsce był list Elżbiety (zob.) W w. złotym pedagogji poświęcił kilka ustępów M. Rej. Pierwszą pracę w jęz. pol. napisał Gliczner „Książka o wychowaniu dzieci"; zajmował się kwestjami pedagogicznemi Petrycy (zob.) i Olizarowski (zob.). W w. XVIII zasłynął jako reformator St. Konarski (zob.), w okresie K. E. N. ks. A. Czartoryski, G. Piramowicz, Kołłątaj, Popławski, Bieliński, Kopczyński, Staszic, Krasicki (zob.) i w. i. W w. XIX Ew. Estkowski, Jędrzej Śniadecki, T. Czacki i największy pedagog polski, twórca „Chowanny", zawierającej całokształt pedagogiki narodowej, Br. Trentowski. W czasach nowszych stworzył szereg prac pierwszorzędnej wartości J. Wł. Dawid. Wybitnym teoretykiem był Stan. Szczepanowski („Myśli o odrodzeniu narodowem"), Pigoń St. („Do podstaw wychowania narodowego"), B. Błażek, Jaxa-Bykowski, A. Danysz, J. Joteyko (szereg prac o wysokiej wartości). B. Nawroczyński („Uczeń i klasa", „Zasady nauczania"). L. Zarzecki („Wychowanie narodowe", „Wstęp do pedagogiki", „O idei naczelnej pol. wychowania" i i.) H. Rowid („Szkoła pracy" i inne). A. Szycówna, M. Grzegorzewska, M. Librachowa, F. Znaniecki („Socjologja wychowania"). K. Sośnicki, M. Ziemnowicz, St. Błachowski, T. Jaroszyński, St. Kot, M. Kreutz, I. Moszczeńska i w. i. W dziale wych. fiz. St. Kopczyński, E. Piasecki, W. Sikorski i i.

Dorobek nasz nie jest jednak tak pokaźny jak w Niemczech lub w Anglji. Nie mając bowiem przez długie lata własnego rządu i własnych szkół, nie rozporządzaliśmy takiemi środkami, jak inne narody. Obecnie w pierwszem 15-leciu niepodległości ruch na polu literatury pedagog. wzmógł się spontanicznie i jest nadzieja, że wkrótce dościgniemy innych. Jeżeli szkoła w Polsce ma być polską, musi się oprzeć na polskiej myśli pedagogicznej. Dzieła tłumaczone, choćby pochodziły z pod pióra genjalnych pedagogów obcych; nie dadzą nam tego, co utwory własne, rdzennie polskie.

Literatura podróżnicza dla dzieci ma wielką wartość w nauczaniu. Na szczególne wyróżnienie zasługują utwory Al. Janowskiego, Ossendowskiego, Makarczyka, Jarosławskiego, Bornsteinowej i Czaplińskiej.

Litologja *gr.* nauka o skałach.

Litotes sposób wyrażania przez dodanie do wyrazu przeczenia, aby uwydatnić jakąś cechę przedmiotu np. „niezły" w znaczeniu „dobry".

Litt Teodor (ur. 1880) pedagog niem. Z dzieł: „Möglichkeiten u. Grenzen der Pädagogik", „Führen oder Wachsenlassen".

Liturgika *gr.* nauka o obrzędach kościelnych.

Lit.: Jougan A. ks. „Liturgika".

Livius Tytus (59 przed—17 po Chr.) słynny historyk rzymski.

Locke John (1632 — 1704) filozof angielski, twórca t. zw. czystego empiryzmu w filozofji i nowej krytycznej teorji poznania. Od niego rozpoczyna się w Anglji okres oświecenia czyli popularyzacji filozofji. Dzieło jego „Some Thoughts Concerning Education". (Myśli o wychowaniu) wywarło silny wpływ na Rousseau'a (zob.)

L. jest pierwszym z pedagogów, który omówił wychowanie fizyczne metodycznie z zastosowaniem wiedzy lekarskiej. Zalecał hartowanie młodego organizmu w sposób dość przesadny. W nauczaniu nie powinno być miejsca na werbalizm. Wychowanie jest potęgą, należy je oprzeć na znajomości psychologji. Celem jego zaś jest przysporzenie społeczeństwu jednostek zdrowych, uczciwych i pożytecznych.

W jęz. pol. mamy z jego dzieł: „O edukacji dzieci przez JWPana Locka z angielskiego języka na francuski, a teraz z francuskiego na polski przełożone" (1801) oraz w tłum. W. M. Kozłowskiego: „O rozumie ludzkim".

Lit.: Kozłowski W. M. „Stanowisko Locke'a w historji pedagogiki", Lewkowicz J. „John Locke i jego filozofja".

Logarytm liczby *b* przy zasadzie *a* jest wykładnikiem potęgi, do której należy podnieść liczbę *a*, aby otrzymać b:

$a^c = b$, symbolicznie $c = \log a^b$.

Logiczna pamięć polega na ujmowaniu związków myślowych, zawartych w tekscie, który ma być przyswojony i przetrawiony rozumowo.

Logika *gr.* nauka o formalnych podstawach i prawach myśli, stworzona przez Arystotelesa (zob.) a zwana przez niego analityką. L. jest nauką *formalną* tj. zajmuje się tylko formami wypowiedzeń, a nie ich związkiem i rzeczywistością.

L. elementarna, zajmuje się pojęciami, sądami i wnioskami.

L. transcendentalna, uprawiana przez neokantystów, wchodzi w zakres teorji poznania.

Dział logiki o charakterze praktycznym, podający sposoby i metody badań naukowych, nazywamy metodologją (zob.) W w XIX powstała *logistyka*, czyli *l. matematyczna*, posługująca się systemem znaków zamiast słów.

Podręczniki są bardzo liczne: Beck „Logika", Biegański W. „Podręcznik logiki ogólnej dla szkół

śr. i samouków", Gabryl Fr. „Logika ogólna", Hoeffler A. „Logika", Jevons W. „Logika", Lutosławski W. „Logika ogólna", Mercier D. „Logika", Nuckowski J. „Początki logiki ogólnej", Pechnik A. „Logika elementarna", Queyrat Fr. „Logika dziecka i jej kształcenie", Sośnicki K. Zarys logiki", Stöckl A. „Logika", Zagorzański J. „Logika formalna".

Logolatrja *gr.* przesadny kult słowa.

Logorrhoea *gr.* paplanie bez związku i sensu, objaw pewnych chorób umysłowych.

Logos *gr.* w logice sąd. Wedle filozofji religijnej grecko-żydowskiej, której głównym przedstawicielem był Filon Żydowin (25 przed—50 po Chr.) l. oznacza jedność idei i siłę boską. W piśmie św. tyle co Bóg. Porównaj z ewangelji „Na początku było Słowo..." „A Słowo stało się ciałem"...

Logoterapja *gr.* leczenie zboczeń mowy drogą ćwiczeń odpowiednich narządów.

Lojalny *fr.* prawomyślny, spełniający swe powinności rzetelnie.

Lokalizacja *l.* teorja, wedle której w poszczególnych ośrodkach kory mózgowej umiejscowione są energje, umożliwiające nam wykonywanie odpowiednich funkcyj fizycznych i psychicznych. W czasach najnowszych poczyniono wiele doświadczeń nad funkcją komórek kory mózgowej i dowiedziono, że teorja lokalizacji może się odnosić tylko do funkcyj najprostszych. Nie można natomiast ustalić jakiegoś jednolitego ośrodka czynności wyższego rzędu jak zainteresowanie, fantazja itp. Prawdopodobnie wyższe procesy świadomości są wytworem skomplikowanych połączeń poszczególnych zwojów kory. Lokalizację tego rodzaju nazywają *fizjologiczną.*

L. intencjonalna: osobnik umieszcza treść swych doznań w określonych miejscach swego ciała lub otoczenia.

L. spekulatywna: treść doznań znajduje się w określonych miejscach przestrzeni rzeczywistej.

Lombroso Cezary (1836 — 1909) przedstawiciel filozofji sensualistyczno-materjalistycznej we Włoszech i twórca szkoły psychjatryczno-kryminalistycznej. Prace: „Genjusz i obłąkanie", „Zycie dzieci".

Londzin Józef ks. (1863 — 1929) zasłużony działacz oświatowy na Śląsku, jeden z twórców gimnazjum polsk. w Cieszynie i prez. Macierzy Szkolnej. Ważna jest jego praca: „Stan szkół ludowych w Księstwie Cieszyńskiem na początku XIX w."

Loquacitas senilis *l.* przesadna gadatliwość, właściwa ludziom starym.

Lorentz Henryk (1853—1928) fizyk holenderski, twórca teorji elektronów, laureat nagrody Nobla.

Loth Edward (ur. 1880) geograf i ekonomista polski. Prace: „Wykład geografji ekonomicznej ziem Polski przedrozbiorowej", „Zarys geografji politycznej", „Geografja ekonomiczna ogólna i szczegółowa" i inne.

Lotze Herman (1817—1881) fizjolog i filozof niemiecki, zwolennik światopoglądu panteistyczno-idealistycznego. Dzieła: „Allg. Psychologie", „Medizinische Psychologie", „System der Philosophie", „Metaphysik".

Loyola Ignacy św. (1491—1556) założyciel zakonu jezuitów (1540), (zob. jezuici).

Lubrańskiego kolegjum *zał.* w r. 1519 przez biskupa Jana Lubrańskiego w Poznaniu, dotrwało do roku 1780.

Lucidus ordo *l.* porządek w szyku zdań.

„Lud", kwartalnik, organ Tow. Ludoznawczego we Lwowie (od r. 1895) do r. 1909 Pol. Tow. Etnologicznego. Redaktorami byli Kalina A., Potkański K., Udziela S., Kallenbach J., Wasilewski St., obecnie Fischer A.

Ludendo discimus *l.* uczymy się przez zabawę.

Ludi *l.* gry, zabawy, igrzyska publiczne u Rzymian.

Ludkiewicz Zdzisław (ur. 1883) ekonomista polski, autor prac „Polityka agrarna", „Reforma rolna" i i.

Ludoznawstwo nauka o kulturze duchowej i materjalnej ludu. W ostatnich czasach termin zastąpiono obcym: *etnologja.*

Lit.: Bystroń J. St. „Wstęp do ludoznawstwa polskiego", tamże obfita bibljografja. Ponadto: Fischer Adam „Podręcznik etnografji Polski", „Etnografja słowiańska", „Znaczenie etnologji dla innych nauk", „Etnologja i szkoła polska", „Lud kaszubski", Rusini „Zarys etnografji Rusi", „Polskie widowiska ludowe", „Zarys etnograficzny woj. pomorskiego". (Zob. lit. pod Gloger Z. i Kolberg Oskar.)

Lunatyzm *l.* (somnambulizm) budzenie się ze snu i wykonywanie nieświadomie czynności, podejmowanych automatycznie. Zdarza się u epileptyków i histeryków. Niema żadnego związku z księżycem, jak mniema lud.

Lusingando *wł.* w muz. pieszczotliwie.

Luther Marcin (1483—1546) reformator religijny w Niemczech, twórca wyznania protestanckiego. Poglądy pedagogiczne zawarł w pracy „An die Ratsherren" (Do rajców wszystkich miast Niemiec, aby szkoły chrześcijańskie urządzili i utrzymywali) i w „Kazaniu o konieczności umieszczania dzieci w szkołach". Był zwolennikiem zakładania szkół świeckich, miejskich, a przeciwnikiem klasztornych.

Lutosławski Wincenty (ur. 1863) filozof polski o pokroju mistycznym, prof. filozofji, propagator abstynencji. Prace: „Logika ogólna", „Rozwój potęgi woli", „Platon jako twórca idealizmu", „O wychowaniu narodowem", „Tajemnica powszechnego dobrobytu", „Wykłady jagiellońskie" i w. i.

Ł

Łabęcki Hieronim (1809—1862) zasłużony geolog i mineralog polski, autor monografji „Górnictwo w Polsce" i „Słownika górniczego polskiego".

Łabuński Wiktor ur. 1894, pianista i kompozytor polski, czynny ostatnio jako pedagog w Stanach Zjednoczonych.

Łacina język łaciński, pierwotnie język Latynów, rozpowszechniony wraz z podbojami Rzymu po całej Italji i dalej po całem imperjum. Język literacki kształtował się pod wpływem języka greckiego (sermo urbanus) i różnił się od j. gminu (sermo rusticus). J. literacki do czasów Cicerona uważany jest jako archaiczny, od Cicerona do Augusta klasyczny. W I w. po Chr. następuje okres srebrny, w drugim nawrót do archaizmu. W następnych wiekach upada, zabarwiony silnie wyrażeniami i zwrotami ludowemi i utrzymuje się jako międzynarodowy język kościoła i dyplomacji. Nad oczyszczeniem i uszlachetnieniem łaciny pracowali humaniści. Od XVII w. wypiera ją z dyplomacji j. francuski. Obecnie utrzymuje się w nauce filologji klasycznej i w kościele rzymsko-katolickim.

Lit.: (zob. języki obce).

Łagowski Florjan (1843 — 1909) historyk literatury i pedagog, autor studjów pedagogicznych m. i o St. Konarskim i podręcznika historji literatury polskiej.

Łakomstwo u dzieci, silny pociąg do smacznego jadła, zwłaszcza ła-

zagadnienia nasuwa nam wiele myśli dla jego rozwiązania. A zatem poznanie (badanie) przedewszystkiem rodziców dziecka, ich wartości z punktu widzenia psychologji, które decydujący wywierają wpływ na tworzenie życia ich własnego i ich dziecka; poznanie stopnia inteligencji, zasobu wyobrażeniowego, pojęciowego, sfery uczuciowej i dążeniowej, specjalnych zdolności, skłonności, szybkości reagowania na bodźce świata zewnętrznego i wewnętrznego, umiejętności radzenia sobie w życiu, zainteresowań ogólnych i specjalnych itp. To samo da się powiedzieć i o innych członkach domu rodzicielskiego. Dalej poznanie atmosfery psychologicznej domu: kto wywiera decydujący wpływ na życie domowe, na życie dziecka, poznanie krytycyzmu domu rodzicielskiego do zjawisk świata zewnętrznego, społecznego, w stosunku do poczynań szkoły itp.

Poznawszy dom rodzicielski pod względem psychologicznym, łatwo nam będzie znaleźć rozwiązanie wielu zagadnień na gruncie szkoły, odpowiedzieć na wiele pytań, tyczących się naszych wychowanków, a co ważniejsze, posunęlibyśmy się znacznie naprzód w rozwoju szkoły i pracy jej nad urabianiem osobowości wychowanków. Oto ogólne zarysy zagadnienia, na które pragnę zwrócić uwagę. Nasuwa nam się jeszcze pytanie, jaką drogą można osiągnąć to, co powyżej powiedziano, czy przez badania specjalne, czy też zapomocą innych środków. O badaniach metodami naukowemi, sądzę, niema mowy, ale obserwacje dużo zdziałać tu mogą. Wyobrażam sobie tę rzecz w ten sposób, że do rozwiązania powyższego zagadnienia zmierzać będziemy następującemi drogami:

1. Przez obserwacje, rozmowy, dyskusje na zebraniach rodzicielskich ogólnych i klasowych, zwoływanych przez szkołę lub organizacje rodzicielskie, przyczem na zebraniach tych powinni brać udział nietylko rodzice, bezpośredni opiekunowie, ale i inni członkowie domu rodzicielskiego dziecka, którzy mogą być czasem potrzebni i wiele rzeczy się nauczyć.

2. Przez obserwacje, rozmowy, dyskusje, samorzutne wypowiedzi w klubach rodzicielskich, dla absolwentów, w świetlicach, bibljotekach szkolnych dla starszej młodzieży, dla dorosłych, na wycieczkach, wspólnych uroczystościach szkolnych itp.

3. Przez rozmowy, dyskusje przy każdej sposobności (w czasie t. zw. wywiadówek) itp.

4. Przez bezpośrednią obserwację nauczyciela w domu dziecka. (Odwiedzanie domu rodzicielskiego przez nauczyciela ma doniosłe znaczenie dla sprawy wychowania; zbliża szkołę do domu, a dom do szkoły).

5. Za pośrednictwem dzieci (bez specjalnego wypytywania się), które chętnie wiele o domu opowiadają.

6. Przez bezpośrednią obserwację, rozmowy itp. odwiedzających szkołę w czasie zajęć lekcyjnych.

7. Wreszcie przez obserwację, rozmowy, pogadanki w czasie zabaw i rozrywek, urządzanych dla rodziców, starszych z pośród rodzeństwa i znajomych.

To krótkie przedstawienie powyższej sprawy nie wyczerpuje zagadnienia w całości, bo psychologja domu rodzicielskiego zależy też i od środowiska; zagadnienie to jest i ciekawe i ważne. To też każda szkoła, czy to w środowisku fabrycznem, wsi podmiejskiej, małem miasteczku, czy w dużem mieście, we własnym interesie winna się zająć opracowaniem tego zagadnienia. Z tego też względu warto jeszcze do jego omówienia powrócić, bo wymaga ono szerszego, głębszego opracowania.

Warszawa. Jan Sokołowski.

SZKOŁA JAKO OŚRODEK WYCHOWANIA.

Całokształt pracy wychowawczej, zmierzającej do ukształtowania pełnowartościowego obywatela, powinien należeć do instytucji świadomej swoich celów i zadań i jednocześnie obdarzonej pełnem zaufaniem myślącego społeczeństwa i państwa.

Taką instytucją w obecnych warunkach jest tylko szkoła. Ona i tylko ona potrafi dać przyszłemu obywatelowi właściwe wychowanie i należyte przygotowanie do życia w społeczeństwie i państwie.

Szkoła współczesna zatraciła bezpowrotnie swój charakter charytatywny, przestała być instytucją zamkniętą od życia i jego wpływów. Odwrotnie — szkoła dzisiejsza szeroko otwiera swoje podwoje dla życia i jego przejawów, wciąga w orbitę swej działalności bliższe i dalsze środowisko, nawiązując kontakt z domem i rodziną, wpływając tak, by szerokie masy rodziców świadomie

ustosunkowały się do swych obowiązków tak macierzyńskich, jak i ojcowskich.

Rodzina współczesna, powiada dr. St. Stendig, ulega, coprawda, poważnemu przeobrażeniu, przybiera odmienną strukturę, wpływającą na wychowanie rodzinne w silnym stopniu. Stan ten niepokoi pedagogów i to w miarę, jak rozkładowi rodziny wielkomiejskiej odpowiada powolny, lecz systematyczny zanik wychowania we wszystkich krajach kulturalnych. Fakt ten pobudził do myślenia jednostki i ciała zbiorowe, gdyż chodziło nietylko o znalezienie przyczyn tego stanu, ale i o zaradzenie mu oraz zbadanie podstawowego zagadnienia, czy rola wychowawcza rodziców jest istotnie nadal ważna, mimo istnienia sieci nowych szkół najrozmaitszego typu, nietylko nauczających, ale przedewszystkiem wychowawczych.

Wynikiem tych rozważań było przekonanie, oparte na rzeczowych wywodach socjologów wychowania, że wychowawcza rola rodziny jest nadal doniosła, pomimo zmienionej struktury dzisiejszej rodziny i pomimo nowej szkoły.

Rola wychowawcza rodziny nie ustała, istnieje ona nadal, ale to jeszcze nie znaczy, *że każda rodzina sumiennie i należycie wywiązuje się ze swoich zadań i obowiązków*, jakie na nią nakłada współczesne społeczeństwo i państwo.

Kto umie patrzeć, rozumować i wyciągać wnioski, ten musi stwierdzić, że obecna rodzina, w szczególności wielkomiejska, a poczęści i wiejska, przeżywa głęboki kryzys i załamanie się w swej roli i działalności wychowawczej.

Doniedawna rodzina czerpała swoją moc wychowawczą ze ścisłego współżycia rodziców i dzieci, współdziałających dla wspólnych potrzeb tejże rodziny, tak pod względem ekonomicznym, jak i kulturalno-moralnym.

Rozwój życia ekonomicznego, emancypacja kobiety, wpływy wojny, kryzys ekonomiczny, wszystko to poderwało, a w niektórych wypadkach wprost zniszczyło szlachetne współdziałanie w rodzinie.

Życie rodzinne — pełne ciepła, opieki, tradycji — zmieniło się nie do poznania. Rodzice, pochłonięci w jednym wypadku żądzą użycia, a w drugim — pracą, przestali zwracać należytą uwagę na swój bezpośredni obowiązek — wychowanie dzieci.

W wielkich miastach i punktach przemysłowych, gdzie warunki mieszkaniowe szerokich mas pracowniczych stają się coraz gorsze — rodzina zostaje pozbawiona nawet więzi zewnętrznej, jako nie posiadająca własnego ogniska domowego, a dzieci wychowują się na ulicy, narażając się na poważne niebezpieczeństwo, które w przyszłości staje się źródłem młodocianej przestępczości.

Stąd wynika, że obecna rodzina w wielu wypadkach raczej wywiera negatywny wpływ wychowawczy, niż dodatni, w rezultacie czego kształtowanie psychiki dziecka w okresie przedszkolnym i szkolnym odbywa się w nader ujemnej i nienaturalnej atmosferze.

Jak powinna do tego ustosunkować się szkoła? Przedewszystkiem nie możemy odrzucać doniosłej roli wychowania rodzinnego tak w okresie przedszkolnym jak i szkolnym.

Aczkolwiek wychowanie rodzinne prawie w stu procentach nosi charakter wychowania intuicyjnego, jednak wywiera ono przemożny wpływ na dziecko przynajmniej tam, gdzie chce pełnić swoje szczytne zadania wychowawcze. Rodziny takie należy zrobić punktem oparcia współpracy wychowawczej szkoły z domem.

Dobrze zorganizowana współpraca szkoły z rodziną, t. j. najbliższem środowiskiem dziecka, stanie się jednocześnie istotnem oparciem działalności szkoły w kierunku organizacji wychowania samych rodziców.

Współczesna szkoła, podejmując się tej pracy, powinna przystąpić do realizacji hasła, które w swoim czasie zostało rzucone przez Belgijczyka Pawła D. Vuyst'a, twórcę „Ligi Wychowania Rodzinnego“ — odrodzenie społeczeństwa przez rodzinę. Na kongresie Ligi Wychowania Rodzinnego, odbytego w r. 1930 w Leodjum, między innemi zapadły uchwały, że już w szkołach należy wychowywać młodzież na przyszłych rodziców, gdyż ten „zawód“ wymaga specjalnego przygotowania na podobieństwo innych zawodów; rodzice winni dążyć do ciągłego doskonalenia się i osiągnięcia osobistej wartości działającej wychowawczo dodatnio; współpraca rodziców i szkoły winna być organiczna; należy kłaść silny nacisk na wychowanie moralne oraz budzić zmysł rodzinny we wszystkich rodzinach.

Pomyślana w ten sposób sanacja rodziny niewątpliwie dodatnio wpłynie na podniesienie poziomu wychowawczego naszej

młodzieży. Prawda, na szkołę spada nowy obowiązek, nowy ciężar, jednak z tem musimy godzić się, bo inaczej nie potrafilibyśmy sprostać zadaniu, które nam stawia państwo, żądając od szkoły wychowania obywateli pełnowartościowych.

Mniemanie, że praca wychowawcza może być przerzucona na barki jakiejkolwiek instytucji lub organizacji poza szkołą, nie ma żadnych podstaw realnych, bo w razie przekazania lub przerzucenia pracy wychowawczej, szkoła tem samem dobrowolnie wyrzekłaby się swoich bezpośrednich obowiązków, co byłoby niezgodne ani z poczynaniami społeczeństwa, ani dążeniami państwa.

Praca wychowawcza, oparta na trwałych podwalinach i dobrze przemyślanych przesłankach ideologicznych, praca skoordynowana, świadoma swoich celów i zadań, praca, którąby obejmowała całokształt zagadnień i dążeń społeczeństwa i państwa — powinna być ześrodkowana i objęta przez instytucję społeczno-państwową, obdarzoną całkowitem zaufaniem tak społeczeństwa jak i państwa.

Pozostałe zaś instytucje i organizacje, o ile one pretendują do spraw wychowawczych, mogą być czynnikami wspierającemi poczynania, zamierzenia i pracę szkoły pod warunkiem, że praca tych instytucyj lub organizacyj będzie zgodna z założeniami i wymaganiami, jakie stawia szkole państwo. Żadne rozbieżności lub odchylenia w tej dziedzinie nie mogą być tolerowane.

Szkoła obecna, w szczególności szkoła nowa, zreformowana ustawą z dnia 21 III 1932 r., stała się ośrodkiem życia społecznego i państwowego, a więc około niej powinny zgrupować się, o ile mają dobre i szczere intencje współpracy, wszystkie organizacje i instytucje, którym ona nada kierunek myślenia i pracy.

Szkoła jednocześnie wyraźnie zdaje sobie sprawę z obowiązków, jakie na nią wkłada państwo. Szkoła też rozumie, że wychowując pełnowartościowego obywatela, dla niej nie odgrywa roli urodzenie, przynależność rasowa, wyznanie, stan majątkowy lub nazwisko wychowanka.

Szkoła, wychowując przyszłego obywatela, powoduje się wyższemi aspiracjami, jakto: odrodzenie moralne człowieka i obywatela Polski, które stałoby się dla wszystkich najwyższem i najcenniejszem dobrem i które zespoliłoby wszystkich w jeden

potężny organizm państwowy, świadomy swoich celów i zadań. Stąd więc wynika wyższość szkoły ponad wszelkiemi organizacjami, stąd też płynie jej powszechność i zdolność do prawdziwego i rzetelnego pełnienia swoich zadań.

Jesteśmy owiani wiarą i mocnem przekonaniem, że nowa szkoła polska staje się nietylko ośrodkiem wychowania, lecz i ośrodkiem życia społecznego i państwowego.

Wilno. Józef Milenkiewicz

O WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z DOMEM.

Starania współczesnej szkoły idą w kierunku wszechstronnego wykształcenia wychowanka t. j. rozwinięcia jego charakteru, indywidualności, wartości obywatelskich, społecznych. Zrealizowanie tak głęboko ujętych zadań wymaga pełnego zharmonizowania czynników, biorących udział w oddziaływaniu na duszę dziecka. To założenie uważać należy za podstawę współpracy szkoły z domem. Z drugiej znowu strony warunki życia współczesnego nieustannie się zmieniają, szkoła staje wobec coraz większych trudności i niejednokrotnie sama musi szukać oparcia w społeczeństwie. Podobnie nieraz dom jest w konieczności szukania pomocy szkoły w wychowaniu dzieci.

Należyte ułożenie współpracy domu i szkoły, wychowanie rodziców dla szkoły i dzieci, stanowi zagadnienie nie jednej tylko szkoły ani też jednego tylko środowiska. Należy je traktować jako olbrzymie ogniwo ruchów, dążeń społecznych, jako świadomy, planowy kurs przygotowania całego społeczeństwa do pracy wychowawczej. Niedość bowiem, by szkoła poznała środowisko pozaszkolne ucznia i wyciągnęła jego wartości dla celów dydaktycznych; musi ona podjąć w razie potrzeby próby jego przetworzenia, należytego zorganizowania roli wychowawczej, wprowadzania nowych pojęć i urabiania popędów społecznych. A praca ta nie może być odosobniona, przeprowadzana w pewnych tylko miejscowościach. Musi objąć całą Polskę.

Ponieważ w wielu wypadkach wcielanie w życie tego zagadnienia nasuwa znaczne trudności, pragnę zapoznać Szan. Czytelników z mojemi doświadczeniami w tym kierunku

W jaki sposób ściągnąć rodziców do szkoły?

Wielu nauczycieli opowiada, że próby ułożenia współpracy domu i szkoły są niełatwe do przeprowadzenia, gdyż mało rodziców przychodzi na t. zw. „wywiadówki“, nawet tam, gdzie do wychowawcy odnoszą się życzliwie. Przyczyną tego jest brak zainteresowań szkołą wśród środowisk uczniów. Zmienić ten stan jest rzeczą trudną. W mojej szkole uczyniliśmy to w ten sposób: Zanim dzieci oddziału pierwszego przyszły do normalnych zajęć, zawiadomiono wszystkich rodziców, by w pierwszych dniach nauki byli obecni w szkole. Chwila oddania dziecka pod opiekę nauczycielowi jest bardzo ważna w życiu każdej rodziny, i nie mieliśmy wypadków, by na pierwszych 2—3-dniowych konferencjach brakowało więcej nad 4—5 osób. Omówiono tutaj ogólne sprawy nauczania i wychowania dzieci tego wieku. Na zakończenie zaproszono obecnych na małą imprezę, która miała się odbyć za trzy tygodnie. W programie jej umieszczono: deklamacje, śpiew, obrazek sceniczny z tańcami w wykonaniu uczniów oddziałów starszych oraz krótką pogadankę wychowawczą. Wstęp bezpłatny. 16 proc. nieobecnych opiekunów — to nas nie zraziło bynajmniej. Będziemy przecież z nimi pracowali kilka lat. Odtąd na początku każdego miesiąca urządzaliśmy wieczornicę w porze ustalonej przez rodziców. Każdą następną przygotowywał inny oddział i jednocześnie powoli wciągaliśmy dzieci oddziału pierwszego do tej pracy. Która matka lub który ojciec nie przyjdzie zobaczyć, jak nasi mali wychowankowie śpiewają, deklamują?

Rezultat tych starań okazał się dość znaczny. Rodzice chętnie przychodzili do szkoły, odnosili się do wszelkich jej poczynań ze zrozumiałem poparciem, pomagali w pracy, słowem — okazywali nam pomoc. W następnym roku szkolnym wieczornice udawały się już znacznie lepiej, program był bardziej interesujący. Mieliśmy za sobą rok doświadczenia. Najwięcej było pracy i kłopotu z przedstawieniami. Wymagają one dużo czasu, ale zajmują poważne stanowisko w kształceniu i wychowywaniu młodzieży. W bieżącym roku szkolnym dążymy do porozumienia kilku szkół, by wspólnemi siłami opracowywać programy wieczornic. Np. jedna szkoła przygotowałaby przedstawienie. W pierwszym tygodniu wykonuje je u siebie, później w innej, a tamte w jej szkole. Podo-

bnie mogą zamieniać się chóry. Przez taką wzajemną współpracę nie będziemy się śpieszyli z przygotowaniem nowego materjału, nawiążemy ścisłe współżycie i współdziałanie szkół, a co jeszcze ważniejsze, rodzice znajdą zawsze miłą w szkole rozrywkę, przez co chętnie ją będą odwiedzać.

Czy dotychczasowe konferencje z rodzicami spełniają swoje zadanie? Sądzę, że nie. Przeprowadzane masowo z rodzicami, mam na myśli t. zw. wywiadówki okresowe, konferencje te posiadają charakter zbyt powierzchownej informacji. Wszelkie nieco głębsze rozpatrywanie sprawy zachowania czy pracy dziecka wywołuje u obecnych grymas niezadowolenia. Uwagi, czynione przez wychowawcę, pozbawione są koniecznej nieraz dyskrecji. I dlatego często rodzice przyjmują je z wielkiem niezadowoleniem. W obecnych warunkach konferencja okresowa ogranicza się do urzędowego stwierdzenia stanu pracy i sprawowania młodzieży. Na szczegółowe omówienie przyczyn niezadowalającego stanu nauki wychowanków niema tutaj czasu, nauczyciel nie jest w możności ich poznania, stąd wymyka mu się z ręki bardzo ważny czynnik dydaktyczno - pedagogiczny, jakim jest znajomość dziecka. Ponieważ więc tego rodzaju forma współpracy szkoły z domem jest niezadowalająca, należy zaprowadzić w każdej szkole konferencje specjalne, t. zw. indywidualne. Dzięki takiej „w cztery oczy“ przeprowadzonej rozmowie, nauczyciel poznaje stosunki domowe swego ucznia, zalety i wady dziecka, sposoby pracy w domu itd. Niezależnie od tych „rozmówek“ z rodzicami, szkoła prowadzić może klasowe konferencje co miesiąc lub rzadziej. Na konferencje z rodzicami należy ustalić dogodne dla tych ostatnich godziny, by nie wprowadzały one zamętu do cichej, mrówczej pracy szkolnej. I tu nasuwa nam się sprawa bywania rodziców na lekcjach, poruszona przez p. Wł. Chomę w artykule „Jedno z istotnych zadań współpracy szkoły z domem“ (*Przyj. Szk.* Nr. 17 r. 1933).

Zagadnienie to, realizowane w amerykańskich szkołach z dość dużem powodzeniem i pozytywnym rezultatem, u nas nie daje się zastosować z następujących przyczyn:

1) Obecność rodziców w klasie, na lekcji doprowadza nieraz do konfliktów rzeczowych.

2) Szkoła traci niezbędny sposób dla wychowawczej i naukowej pracy, jakim jest atmosfera ciszy i radości.

3) Autorytet szkoły zostaje poważnie zachwiany.

4) Kultura rodziców naszych wychowanków, ich zachowanie tyle pozostawia do życzenia, że nawet trudno nam pomyśleć, jakby takie lekcje wyglądały i czyby to jaki skutek przyniosło.

Narazie musimy bezpośrednio i pośrednio przez dzieci otoczenie urabiać, kształcić, podnosić na coraz wyższy stopień kultury, a dopiero potem, zgodnie wprost z zasadą stopniowania i znajomości, umiejętności wychowania, układać tego rodzaju formy współpracy*).

Zagadnienie domu i szkoły wymaga kilkunastu, kilkudziesięciu lat wytężonej, skoordynowanej pracy, pracy raczej na „jutro", niżli na „dziś". Pokolenie przyszłe, obecnie przez nas wychowywane, napewno inaczej będzie odnosiło się do szkoły, niż obecne.

Ażeby nie zerwać z niem bezpośredniej łączności po wyjściu ze szkoły, należy zakładać koła byłych wychowanków. Jeśli je należycie zorganizujemy i dobrze poprowadzimy, sądzę, iż we współpracy z domem nie będzie już wtedy trudności do pokonania, kiedy rodzicami będą nasi dzisiejsi wychowankowie.

Włocławek (woj. warszawskie). Zdzisław Batorowicz.

PLAN WYCHOWAWCZY.

Artykuł niniejszy przesłał nam autor jako „refleksje, napisane pod wrażeniem silnego nacisku w sensie układania planu wychowawczego na osobnym arkuszu". Red.

Pierwsze dni roku szkolnego dla nauczyciela — to głównie okres planowania pracy na cały rok. Układać trzeba: a) rozkład materjału naukowego i b) plan wychowawczy.

Jak te rzeczy zrobić, by było dobrze? Bo przecież wiadomo, że od racjonalnej planowości w dużej mierze zależą wyniki naszej pracy. Do czynności tej przygotowujemy się na kursach, konferencjach i przez lekturę zawodową, szukając przykładów najtrafniejszego rozwiązania sprawy.

*) Lazar Schächner: *Współpraca domu ze szkołą*. Lwów. Nakładem Miejskiej Rady Szkolnej.

Po takiem przygotowaniu przystępujemy do roboty, mając na uwadzę własną szkołę w jej środowisku. Rozpoczynam od rozkładu materjału, gdyż to „łatwiejsze", a także i pilniejsze, bo przecież od pierwszego dnia muszę uczyć. Mając w ręce programy, w głowie doświadczenie, w dziennikach lekcyjnych z ubiegłych lat notatki, wreszcie zbadawszy poziom klasy w zakresie poszczególnych przedmiotów, łatwo stosunkowo nakreślam „rozkład materjału" ogólny, na cały rok, a później szczegółowy, czy to miesięczny, czy tygodniowy, czy też w zakresie poszczególnych tematów.

Teraz przychodzi kolej na ułożenie planu wychowawczego, bo i ten musi być zrobiony. Jeszcze go nie sporządziłem, lecz głęboko się nad tą sprawą zastanawiam. Im dłużej myślę, nabieram silniejszego przekonania, że chodzi tu o wyważenie otwartych drzwi. To, co ja chcę w tej chwili zrobić, to przecież dla mnie zrobili już twórcy nowej szkoły.

A jak się to stało? Reformatorzy szkolnictwa polskiego powiedzieli sobie, że szkoła musi „Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia...". Wobec tego „dotychczasowa szkoła musi znowu przekształcić się zdecydowanie na szkołę wychowującą czyli, że jej organizacja, program, metody i inne środki pomocnicze będą przystosowane do osiągnięcia powyższego celu". (II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego).

W konsekwencji powyższego otrzymaliśmy „Statut" (organizacja) i „Program", które to — za pośrednictwem dobrze przygotowanego nauczyciela (metoda), posiadającego różne środki pomocnicze — mają kształtować przyszłych obywateli.

I już zaczyna być rzecz jasna. Cele wychowawcze utajone są w statucie i programach, a wprowadzenie ich w życie — to realizacja tych celów. Statut określa dokładnie organizację wychowania, zaś program w najdrobniejszych szczegółach wymienia środki; pozostaje nam tylko rozłożyć to w czasie z zastosowaniem do warunków lokalnych, a sprawa załatwiona.

Nie ślęczmy nad układaniem nowych planów wychowawczych, bo napewno nic doskonalszego nie wymyślimy. (?! — Red.)

Przypatrzmy się teraz, czego wymaga pod tym względem Min. W. R. i O. P. Weźmy do ręki dziennik lekcyjny, przesłany przez władzę szkolną. Ma to być odzwierciedlenie naszej pracy wychowawczej z danym zespołem uczniów. Można go podzielić na dwa działy: I. Plan pracy (rozkład lekcyj, rozkład materjału nauczania, nauczyciele i podręczniki), II. Dziennik lekcyjny (wykonanie zakreślonego planu). Ani w dziale I, ani też w II niema rubryk, uwzględniających „wychowanie". Boć przecież jasne jest, że materjał nauczania, umiejętnie stosowany, jest najważniejszym środkiem oddziaływania wychowawczego, a z drugiej strony, każda lekcja jest tak „przepojona" momentami wychowawczemi, że trudno byłoby je na papier przenieść.

A jednak wszyscy nauczyciele robią plany wychowawcze. Tak robią, ale jak? Nie będę podawał przykładów konkretnych, trudnych w obecnej chwili do skontrolowania, ale przejrzyjmy „wzory" tychże, zamieszczone w niektórych czasopismach pedagogicznych, a przekonamy się, że program nauczania jest równocześnie planem wychowawczym, bo do tego jedynie celu był ułożony i nauczycielowi do zrealizowania przekazany.

Zatem, nie odkrywajmy nanowo Ameryki, nie traćmy czasu na „nicowanie programów", lecz zajmijmy się czemś daleko ważniejszem: starajmy się jak najprędzej zrozumieć je, wczuć się w ich ducha, by realizacja tychże była racjonalna.

Jeżeli jednak pomimo to chodzi o sporządzenie planu wychowawczego dla danej szkoły czy klasy, to mam tu na myśli jedynie plan indywidualny, niezależny od programów ogólnych.

Nauczyciel na podstawie obserwacji czy też znajomości środowiska stwierdza, jakie wady tkwią wśród dzieci albo społeczeństwa dorosłego, co należałoby wyplenić, a co na to miejsce wprowadzić.

W tym celu może sporządzić sobie zestawienie tych cech:

Co wyplenić?	Co wprowadzić?
Nieposłuszeństwo	Posłuszeństwo
Lenistwo	Odpowiedzialność za pracę
Kradzież	Poszanowanie cudzej własności
	itd.

Po takiem naszkicowaniu nauczyciel układa plan pracy i wybiera odpowiednią metodę, a w tym wypadku będzie zmuszony dobierać stosowny materjał nauczania dla osiągnięcia zamierzonego celu.

Obwód buski (woj. kieleckie). H. Ż.

NIEDOKOŃCZONY TEMAT.

(Na marginesie artykułu dr. Sciebory — *Przymus czy swoboda w wychowaniu* i odczytu K. Englert-Faye'a — *Błędy w wychowaniu dziecka* (Nr. 14/34).

Z prawdziwą przyjemnością wszyscy zapewne Czytelnicy *P. S.* przeczytali pierwsze dwa artykuły w poprzednim zeszycie.

Godzimy się w zupełności z wnioskami, wysnutemi przez autorów. Jednakże, ile razy pedagogowie ten ciekawy problem rozwiązują, tyle razy go... w połowie przerywają, milkną, nie kończą, pozostawiają ewentualne domyślniki, kropeczki...

Zapożyczmy się u Hansa Fallady, autora powieści *I cóż dalej, szary człowieku?* i stawmy to samo pytanie szaremu nauczycielowi: „I cóż dalej, szary nauczycielu?"...

Masz tyle najrozmaitszych teoryj. Udowodniono ci, że dziecko jest dobrem, potulnem stworzonkiem, nieomal aniołem. Powiedziano ci skądinąd, że jest właśnie przeciwnie...

Mówiono ci o konieczności wyeliminowania przymusu w wychowaniu i nauczaniu dzieci. Mówi się jeszcze o jego ograniczaniu, maskowaniu. Tylko tu i ówdzie śmielsi i szczersi poczynają mówić o konieczności używania przymusu w wychowaniu i nauczaniu.

Kto jednak odważył się tyle powiedzieć, uważa swoją rolę za ukończoną. Nie prowadzi swych myśli dalej, tylko stawia tak popularne dzisiaj... kropki.

A przecież ściśle ze sprawą swobody i przymusu — łączy się sprawa użycia odpowiednich środków. Swobodę z jej skłon-

nością do wybujałej anarchji ograniczają określone nakazy i zakazy. Te znowu będą dopiero wtedy respektowane, gdy za niemi stanie prawo sankcji. W tym wypadku mamy na myśli: prawo stosowania kar, bez których niema przymusu.

Nam, szarym nauczycielom, zależy nietylko na zwycięstwie tez, wysnutych przez wyżej wymienionych autorów. Jako praktycy patrzymy dalej.

Pytamy się: Jakich środków możemy użyć w szkole powszechnej dla stosowania w niezbędnych wypadkach przymusu?

Gdybym był nie — szarym nauczycielem, lecz jakimś potentatem, rozpisałbym chyba jeszcze jeden konkurs i poleciłbym wypowiadać się na ten temat.

Zdaje mi się jednak, że za wielu odpowiedziami musiałby być postawiony wielki znak zapytania i to z tej prostej przyczyny, że dla dzieci - uczniów szkoły powszechnej niema żadnej pedagogicznej, dozwolonej kary (formy przymusu).

Łatwo teoretykom powiedzieć: przymus być musi, ale trudniej go w szkole powszechnej stosować.

Rozpatrzmy się zatem w naszych karach wychowawczych (boć o tych tylko może być mowa):

1) Nauczyciel „zmusza" dzieci i zniewala je, zyskuje dla sprawy wychowania i nauczania swoim osobistym autorytetem swoją osobą, sposobem „bycia" itd. Innemi słowy znaczy to, że dzieci winny w nauczycielu widzieć człowieka „wielkiego", niepospolitego, imponującego im na każdym kroku. A wszak powiedział ktoś, że wszystkie „wielkości" tracą na bliższem ich poznaniu, powszednieją niejako, przestają błyszczeć i wywierać większe wrażenie. Autorytet nauczyciela zatem — jako forma przymusu — często zawodzi. Nie pomijajmy milczeniem i tego, że wśród nas znajdują się jednostki, które nie mają odpowiednich walorów, by być autorytetami dla młodzieży.

2) Mówi się i o tem, że pewnym przymusem jest i sugestjonowanie dzieci, t. zw. popularne „wmówienie" im czegoś, bez świadomego współudziału czy nawet wbrew ich woli. Środek to nie bardzo pedagogiczny — to raz, a po drugie: nie wszystkie dzieci są sugestywne i nie wszyscy nauczyciele posiadają odpowiednią siłę sugestywną.

3) Nauczyciel „karze“ wzrokiem. I to w dwóch odmianach. Raz spogląda na dziecko z niemym wyrzutem — „wzrokiem zranionej sarenki“, drugi raz karci je wejrzeniem ostrem, upodabniającem go do pogromcy zwierząt. Z praktyki wiemy, na które dzieci tego rodzaju „kara“ wywiera pewien wpływ. A inne? — pozostawmy pytanie bez odpowiedzi.

Zresztą — wedle niektórych pedagogów (np. przeczulonych) — karanie wzrokiem, zawstydzanie, upomnienia słowne, „skrzyczenie“ — nie należą do kar wychowawczych. Zabijają one bowiem ambicję w dziecku, upokarzając je zbytnio; dziecko traci przez to na poczuciu samowartości, może się zrazić do życia, szkoły itp.

4. W praktyce stosuje się i karcer — areszt. Mówi się tedy: Czy to pedagogicznie? Przecież szkoła ma być przybytkiem radości. Uczęszczanie do niej winno być dla dziecka szczęściem... Powinno ono do niej iść (lgnąć) i poza czasem lekcyjnym dla samokształcenia i zabawy, lecz nigdy dla kary. Z tych samych powodów nie może być karą np. przepisywanie jakiegoś dodatkowego zadania, uczenie się czegoś itp.

5. Nauczyciel grozi: Powiem ojcu i matce. A czy z rodziców mamy robić straszaki? A ile razy ojciec powie: „Proszę pana — ja nie mam czasu, żeby przychodzić do szkoły, bo mam robotę, a żona ma jeszcze w domu 6 dzieci. Niech sobie pan z nim robi, co chce.“ Ile razy ojciec zlekceważy upomnienia nauczyciela, albo wręcz uczy chłopaka, jak przeciwstawiać się woli nauczyciela! W życiu są i takie *curiosa!*

6. Mówimy jeszcze: „Czekaj! — poślę cię do domu poprawczego.“ Chłopak może nam pokazać „figę“, boć żeby tam się dostać, trzeba móc wykazać się jakimś wielkim, niecodziennym wyczynem. Dokuczanie otoczeniu, stałe złośliwe przeszkadzanie nauczycielowi na lekcji itp. nie podpada pod kategorję: godny posłania do domu poprawy.

7. Za używanie innych kar czeka każdego z nas... zawieszenie w urzędowaniu. Trzeba więc i nasze myśli... zawiesić w urzędowaniu. Pomówimy o nich, gdy ew. anarchja ukaże się nie — twórcom teoryj pedagogicznych i nie nam praktykom, lecz wtedy, gdy na ten temat szczerze pomyślą i nie będą zakłamywać siebie i innych ci, którzy powinni dawno zrewidować

swe pojęcia w tej dziedzinie. Dla osób dorosłych, młodzieży uniwersyteckiej i gimnazjalnej znaleźli oni dalekoidące środki „przymusu społecznego", ale dziecku do lat 14 pozwalają na rozwinięcie się w niem różnych cech wybujałego indywidualizmu i przerostu swobody.

Dochodzimy znowu do absurdu, boć mamy „wiek dziecka". Ale skoro ono wyrośnie na człowieka... musi zapomnieć o swych prawach i przywilejach i zgodzić się... na *gleichschaltowanie.*

Powyższy temat czeka jeszcze na swego autora. W dyskusji — nie miejsce na obszerny traktat pedagogiczny. Chciałem tylko uprzytomnić Czytelnikom (narazie!), że właściwie szkoła powsz. nie rozporządza żadnemi karami wychowawczemi. Narazie jeszcze wychowujemy większość dzieci, lecz już nie w 100 %. Obywamy się bez kar, jednak „coś się psuje w państwie duńskiem". Męczymy się już z jednostkami trudnemi do wychowania. Jednostek tych przybywa i to z najrozmaitszych powodów.

Cóż ty na to, szary nauczycielu?

Jak sobie poradzimy w naszej, szarpiącej nerwy — pracy? Niech to będzie nasz temat do ciekawych z pewnością dyskusyj, byle... nie zakłamanych!

Dokończmy raz — nigdy niedokończony temat. Aby nie rozwlekać dyskusji, przyjmijmy w założeniu, że:

1) uznajemy potrzebę stosowania kar wychowawczych;

2) znamy wszystkie główniejsze kierunki psychologji dziecka i na niej opieramy wychowanie i nauczanie tegoż;

3) mamy zawsze na myśli wychowanie i nauczanie dzieci normalnych, zgromadzonych w przepełnionych salach, kierowanych przez nauczyciela (z jego możliwą niedoskonałością pedagogiczną).

Poznań. Jan Szelejewski.

Sztuka nauczania jest sztuką budzenia ciekawości w młodych duszach, aby ją następnie zaspokoić, a ciekawość bywa żywą i zdrową tylko w szczęśliwych umysłach. Wiadomości, ładowane przemocą do głów, tamują i tłumią inteligencję.

Chcac wiedzę strawić, trzeba ją przedtem pochłonąć z apetytem. *Anatole France.*

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

CHOWANNA (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr. 5 (maj 1934). *R. Dybowski* W szkolnictwie angielskiem. — *H. Radlińska* Punkt widzenia pedagogiki społecznej. — *L. Blaustein* Z psychologji nauki poglądowej.

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE (Lwów, Czarnieckiego 12).

Nr. 2 (1934). *H. Teisseyre* Osuwisko w Krasnoili. — *J. Czyżewski* i *A. Waciński* Obrot roczny przedsiębiorstw jako podstawa geograficzno-gospodarczej charakterystyki kraju. — *K. Paulo* Sprawozdanie z wycieczki Koła Geografów Stud. U. P. na Słowaczyznę. — *T. Szumański* Ćwiczenia kartograficzne w szkole powszechnej i średniej.

Nr. 3–4 (1934). *E. H. de Geer* Geochronologja. — *J. St. Czekalski* Mapa izarytmiczna jako metoda badawcza w geografji. — *J. Haliczer* Wartość i wzajemny stosunek surowcowej produkcji roślinnej, zwierzęcej i mineralnej. — *M. Romanowska* Zmiany w zalesieniu Królestwa Polskiego w ostatniem stuleciu. — *J. Wąsowicz* Z geografji osiedli wiejskich na Wołyniu. — *St. Niemcówna* O szkolną literaturę geograficzną. — *St. Konicówna* Podręczniki geografji w szkole współczesnej. — *S. Z. Altanerówna* Korelacja geografji z przyrodą w kl. I i II gimnazjum nowego typu.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, park Sienkiewicza).

Nr. 2—4 (1934). *Z. Weyberg* Stan nauk mineralogicznych wogóle, u nas w szczególności. — *J. E. Iwiński* Kamienie jadalne. — *W. Bryszewski* Metoda badań regjonalnych Łodzi i jej okolic w pracy szkolnej. — *E. O. Kossmann* Rozwój terenów rolniczych w puszczy łódzkiej, wiek XIII—XVIII. — *K. Kotkowski* Przegląd stosunków geologicznych w powiecie radomszczańskim. — *K. Kowalczyk* Lipa w Dziadkowicach. — *E. Jarmulski* Poglądowość w nowych programach szkolnych. — *S. Tołpa* Pierwotniaki (Opracowanie metodyczne). — *S. Tołpa* Stułbia (Z praktyki szkolnej). — *J. Rymar* Życie muchy domowej i gatunków pokrewnych. — *H. Szlam* Proste badania zmysłu wzroku pszczół. — *B. Halpernowa* i *P. Borenstein* Zwierzęta kręgowe.

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, ul. Dobra 6).

Serja XLIX (marzec 1934). Godło Państwa Polskiego. — Pieczęć, sztandar, znak lotniczy, flagi i bandery państwowe. — Portret Prezydenta Rzeczypospolitej. — Portret Marszałka Józefa Piłsudskiego.

Serja L (kwiecień 1934). Żaba trawna. — Żaba wodna. — Ropucha zielona. — Żabka rzechotka. — Ropucha szara. — Traszki pospolite. — Jaszczur plamisty. — Kumak ognisty. — Rozwój żaby wodnej. — Jaszczurka żyworodna. — Jaszczurka zwinka. — Jaszczurka zielona. — Padalec pospolity. — Żółw błotny. — Gniewosz plamisty. — Zaskroniec pospolity. — Żmija zygzakowata.

Serja LI (maj 1934). Egipt: Ogólny widok Kairu. — Ulica we wsi. — Sposoby czerpania wody do nawodnienia pól. — Barki na Nilu. — Sfinks. — Piramida Chefrena w Giseh. — Fragment piramidy. — Widok pustyni. — Typy mieszkańców.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr. 3 (maj-czerwiec 1934). *S. Jodłowski* Rytm mowy polskiej a interpunkcja. — *J. Wepsięcia* Geneza miejscownika l. p. *w ręku*. — *Redakcja* W sprawie etymologji *stoligwy*. — *K. Nitsch* Nowy projekt transkrypcji z języka rosyjskiego na polski.

KULTURA I WYCHOWANIE (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 3 (1934). *Sz. Szczeniowski* Nowe oblicze fizyki. — *K. Sośnicki* Przegląd teoryj państw. — *St. Kutrzeba* Zasady władzy i wolności w rozwoju państw europejskich. — *I. Chrzanowski* Romantyzm jako czynnik rozwoju idei narodowości w Polsce. — *A. Oderfeldówna* Demokracja przyszłości. — *B. Suchodolski* Artur Górski.

Nr. 4 (1934). *F. Znaniecki* Kierownictwo a zwolennictwo we współpracy twórczej. — *A. Ferrière* Wychowanie jako czynnik przebudowy społecznej.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 2 (1 kwietnia 1934). *L. Jaxa-Bykowski* Hasła a czyny w wychowaniu. — *M. Wachowski* Program wychowawczy a nauka. — *W. St.* Z życia nauczyciela.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, ul. Wielka 18).

Nr. 3—4 (1934). *T. Mead Abel* Primitive and child mentality. — *T. Markiewicz* On the behaviour of normal and alcoholised mice on a storey maze. — *K. Koniński* Beitrag zur Kenntnis der entoptischen Erscheinungen. — *Z. Piotrowski* W sprawie matematycznej miary inteligencji. — *J. Wachtel* Studjum ejdetyzmu wśród dorosłych. — *H. Słoniewska* W sprawie interpretacji objawów przeżyć psychicznych. — *M. Rytel* Badania nad zapamiętywaniem barw. — *H. Rychlewska* O typach reaktywnych.

MATHESIS POLSKA (Warszawa, ul. Marszałkowska 81 m. 4)

Nr. 7—8 (wrzesień-październik 1933). *S. Loria* Pomiary i błędy. — *S. Szczeniowski* Nowe dane o positronie. — O pewnej własności charakterystycznej zbiorów o stałej szerokości. — Jak przykleić listek do elektroskopu.

Nr. 9—10 (listopad-grudzień 1933). Zeszyt poświęcony pamięci prof. L. Lichtensteina.

Nr. 1—2 (1934). *I. Bobrówna* Fizyczne Instytuty Badawcze Leningradu. — *A. W.* Mechaniczne sito liczbowe.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY (Warszawa, ul. Senatorska 31).

Nr. 5 (maj 1934). *J. Struś* Kapłani-wychowawcy św. Jana Bosko. — *Ks. W. Niemyski* Program nauki religji dla dzieci wiejskich i praktyka życia. — *Ks. I. Walczewski* Myśli o zadaniach i pracy kapelana harcerzy. (Dok.) — *Ks. J. Wacławski* O śpiewie kościelnym.

Nr. 6—7 (czerwiec-lipiec 1934). *Ks. J. Roskwitalski* Znaczenie metody fenomenologicznej. — *Ks. W. Niemyski* O podręczniku religji dla dzieci wiejskich.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. ks. Świeżego 7).

Nr. 4 (kwiecień 1934). Wychowanie obywatelsko-państwowe. — *J. Pieter* Z zagadnień stosowania testów. — *J. Wojnar* Zajęcia praktyczne w ogrodzie. — Szkic programu szczegółowego.

Nr. 5 (maj 1934). Wychowanie obywatelsko-państwowe. (Dok.) — *J. Pieter* Z zagadnień stosowania testów. (Dok.) — *Alwa* Uczniowie drugoroczni.

Nr. 6—7 (czerwiec-lipiec 1934). *A. Nikiel* O budzenie zainteresowania dla spraw szkolnych wśród najszerszych warstw społeczeństwa. — *K. Guńka* Momenty wychowawcze. — *W. Sowianka* Korelacja na terenie klasy V według nowych programów. — *M. Friedländer* Szkoła i pedagogika w Niemczech współczesnych.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr. 2 (kwiecień 1934). *J. Hłasko - Pawlicowa* O potrzebie zróżnicowania programów szkolnych na męskie i żeńskie. — *St. Zetowski* Nowe programy muzyki. — *K. Frycz* O zadaniach matematycznych w szkole średniej. — *I. Schreiber* Układ ławek w klasie. — *M. Kosiński* Przyczynek do realizacji programu biologji w I kl. gimnazjum. — *W. Olszewski* Szkolnictwo żeńskie we Francji.

Nr. 3 (czerwiec 1934). *Spectator* Jeszcze kilka uwag o potrzebie matury. — *T. Witwicki* Dewaluacja matury. — *W. Olszewski* Matura we Francji „Baccalauréat". — *Z. Skorski* Po maturze. — *I. Kotowa* O rewizję programów szkoły żeńskiej. — *G. Pola* Metodyka języka wykładowego w szkolnictwie niemieckiem.

OGNIWO (Warszawa, wybrz. Kościuszkowskie 35).

Nr. 14 (15 kwietnia 1934). *J. Targowski* Rada Pedagogiczna w nowym statucie. — *R. Czaplińska-Mutermilchowa* Funkcje i zadania psychologa na terenie szkoły. — *E. Jasiński* Dotkliwe ciosy.

Nr. 15 (1 maja 1934). *Cz. Pawłowski* Międzystowarzyszeniowa komisja norm. — *L. Sablewicz* Rzecz o kształceniu nauczycieli czyli o zapomnianej kropce nad *i*. — *A. Lewicki* W sprawie dokształcania nauczycieli przyrody, fizyki i geografji szkół średnich. — *St. Drzewiecki* Rozłam w T. N. S. W. — *L. Ch.* Wiek szkolny młodzieży i uposażenia nauczycielstwa w W. Brytanji.

Nr. 16 (15 maja 1934). *Z. Michałowski* Umiłowanie dzieła. — *Cz. Pawłowski* O postawę wobec norm na rok 1934/35. — *A. Lewicki* Potrzeby nauczycieli przyrody. — *R. Czaplińska-Mutermilchowa* Funkcje i zadania psychologa na terenie szkoły. (C. d.)

Nr. 17 (15 czerwca 1934). *Z. Michałowski* Bałamucenie opinji. — *Cz. Pawłowski* Dzisiaj i jutro nauczycieli szkół prywatnych. — Troski służbowe nauczycielstwa szkół państwowych. — *L. Stańczykowski* Na nowe tory. — *St. Swidwiński* W hołdzie pracy i zasługom dr. St. Kopczyńskiego. — *R. Czaplińska-Mutermilchowa* Funkcje i zadania psychologa na terenie szkoły. (Dok.) — *K. Chmielewski* Matura.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 3—5 (marzec-maj 1934). *I. Posseltówna* Organizacja życia szkolnego a wychowanie obywatelskie młodzieży. — *W. Hoszowska* Kształcenie gospodarcze w programach szkoły powszechnej. — *S. Bąkowski* Nowe rozporządzenie o ocenie i używaniu książek szkolnych i środków naukowych. — *B. S.* Ustrój szkolnictwa przemysłu spożywczego. — Obecny stan szkolnictwa specjalnego w Polsce. — *H. Witkowska* Międzynarodowe kongresy wychowania moralnego.

POLONISTA (Warszawa, ul. Nowy Świat 23-25).

Nr. 1—2 (styczeń-kwiecień 1934). *W. Szyszkowski* Ogólne podstawy języka polskiego w gimnazjum. — *A. Litwin* Nauczanie języka polskiego w klasie I szkoły powsz. na podstawie nowego programu. — *J. Fitowska-Przybyłowa* Cwiczenia słownikowe w gimnazjach nowego typu. — *G. Reicher-Thonowa* Jak rozpoczęłam pracę w klasie I gimnazjum nowego typu?

Nr. 3—4 (maj-sierpień 1934). *S. Kasztelowicz* i *I. Libura* Wycieczki w nauczaniu języka polskiego. — *A. Litwin* Nauczanie języka polskiego w kl. I szkoły powsz. (II.) — *K. Tymecki* Nauczanie gramatyki języka ojczystego. — *J. Grodzka* Z doświadczeń dydaktycznych w kl. I gimnazjum. — *J. Gołąbek* Jak polonista może korzystać z encyklopedji *Swiat i Zycie*.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, ul. Ś to Krzyska 18).

Nr. 4 (kwiecień 1934). *J. Rossowski* Z języka wojskowego. — *W. Doroszewski* Smutna karykatura. — *A. S.* Roztrząsania. — Zapytania i odpowiedzi. — *Rz.* Co piszą o języku? — *A. S.* Z życia wyrazów.

Nr. 5—6 (maj-czerwiec 1934). *W. Doroszewski* Uwagi o programie języka polskiego w szkole powszechnej. — *St. Szober Byłem przegrany a jestem wygrany.*

PRACA SZKOLNA (Warszawa, wybrz. Kościuszkowskie 35).

Nr. 8 (kwiecień 1934). *St. Dobraniecki* Zagadnienie pomocy naukowych. — *A. Oderfeldówna* Badanie podręczników szkolnych. — *J. Staróściak* Nauczanie języka polskiego. (Dok.) — *H. Tyrankiewiczowa* Nauczanie przyrody żywej. — *St. Biedowa* Organizacja bibljoteczki klasowej jako ośrodek pracy w klasie II.

Nr. 9 (maj 1934). *M. Wysznacka* Plan wychowania społeczno-obywatelskiego w szkole powsz. — *A. Oderfeldówna* Rola podręcznika w nauczaniu ortografji. — *H. Tyrankiewiczowa* Nauczanie przyrody żywej (II). — *S. Biedowa* Organizacja bibljoteczki klasowej jako ośrodek pracy w kl. II (II). — *H. Tyrankiewiczowa* Nauczanie wierszy w szkole powsz. — *S. Walczak* Jak badać środowisko? — *K. Krajewska* W sprawie hasła powitalnego młodzieży szkolnej.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 8 (28 kwietnia 1934). *K. Sośnicki* Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej. (II.) — *S. Pietruszewicz* Zapoznanie się klasy z wypisami. — *W. S.* Dookoła nowych programów.

Nr. 9 (5 maja 1934). *L. Jaxa Bykowski* W sprawie ocen i stopni.

Nr. 10 (19 maja 1934). *Ar.* O kształceniu indywidualności w szkole.

Nr. 12 (8 września 1934). Przed drugim rokiem reformy. — *Vetus* Człowiek z aktów. — *F. Różycki* Międzynarodowy Kongres Geograficzny. — Kwalifikowanie nauczycieli.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 605 (maj 1934). *A. Bukowski* Jak dokonało się odkupienie ludzkości. *J. Pajewski* Głos uczonych niemieckich o Polsce. — *P. Chojnacki* Czy istnieje filozofja specyficzna chrześcijańska? — *A. Bar* Kryzys współczesnej kultury. (Dok.) — *T. Parnicki* Nowe drogi rosyjskiej powieści historycznej.

Nr. 606 (czerwiec 1934). *S. P.* Związek Nauczycielstwa Polskiego a społeczeństwo.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 5 (maj 1934). *B. Szrmiak* Odebranie twierdzy przemyskiej Rosjanom przez wojska austrjackie i niemieckie w r. 1915. (Fragment z pamiętników żołnierza). — *P. Żukowski* Na wystawie pamiątek poznańskich r. 1848. — *P. Ganżyński* Z dziejów Hanzy.

Nr. 6 (czerwiec 1934). *A. Maciesza* Dzieje Kolonji Polskiej w Tomsku 1604-1900. — *P. Ganżyński* Armja francuska przed 300 laty. — *P. Żukowski* Wystawa zabytków epoki Sobieskiego w Warszawie. — Zapytania i odpowiedzi.

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12b).

Nr. 5 (maj 1934). *M. Skarżyńska* Sport jako czynnik wychowania indywidualnego, społecznego i obywatelskiego.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 4 (kwiecień 1934). *J. Kinel* Z życia pajęczarek. — *T. Mann* O kwasie askorbinowym czyli witaminie C. — *M. Stangenberg* Twardość wody niektórych jezior augustowskich. — *B. Drewnowski* Muzeum przemysłu i techniki w Warszawie.

Nr. 5 (maj 1934). *S. Keler* Ochrona przyrody ze stanowiska pierwotnego i kulturalnego. — *R. Kuntze* Z rozważań nad podstawowemi zasadami ekologji zwierząt. — *M. Książkiewicz* Przyczyny ruchów kontynentów. — *M. Lau* O budowie mostów.

PSYCHOMETRJA (Poznań, wały Zygmunta Starego 9).

Nr. 1 (1934). *J. Schwarz* Rozkład ilorazów inteligencji w szkołach poznańskich. — Szacowanie inteligencji. — Życzenia zawodowe młodzieży poznańskiej. — Streszczenie po niemiecku.

Nr. 2 (1934). *J. Schwarz* Odchylenia w rozwoju. — Karta indywidualności. — Zagadnienie repetentów w szkołach powsz. — Stopień szkolny.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Wspólna 81).

Nr. 1 (1934). *B. Biegeleisen* i współpracownicy: Zagadnienie wyćwiczalności.

Nr. 2 (1934). *St. Sedlaczek* Wyniki badań psychotechnicznych a powodzenie szkolne. — *G. Ichheiser* Próba psychologicznej analizy skłonności zawodowych. — Przyczynek do psychologji konfliktów zawodowych.

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 8 (kwiecień 1934). *B. Biegeleisen* Poradnictwo zawodowe jako zagadnienie pedagogiczne i psychologiczne. — *B. Biegeleisen, A. Klęsk, A. Radwański* Poradnictwo zawodowe w szkole powsz. im św. Jana Kantego w Krakowie. — *M. Kiernicka* Ocenianie w świetle filozofji Holzapfela.

Nr. 9 (maj 1934). *W. Choma* Dojrzałość dzieci szkolnych. — *S. Rudniański* Filozofja w programie wykształcenia pedagogicznego.

RYSUNKI I ZAJĘCIA PRAKTYCZNE (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 8 (kwiecień 1934). *F. Fidziński* Rysunki i wychowanie fizyczne na usługach armji. — *I. Huber* Urządzenia zastępcze do prowadzenia rękodzieła drzewnego w szkole powsz. — *E. Weber* Rola prac rysunkowych w artystyczno-technicznem wykonaniu młodzieży w Z. S. R. R. — *S. G.* Wystawa rysunków i rękodzieł uczniów kl. V szkół powsz. w domu Z. N. P. — *F. Gorczyca* Na „święto lasu". — *M. Rudzińska* Maszyna do szycia. — *Z. Żerańska* Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego.

Nr. 9 (maj 1934). *W. Snopek* Nauczyciel zajęć praktycznych i rysunków wobec nowych programów; jego rola i warunki pracy na terenie szkoły. — *H. Zwolakiewicz* Nauczyciel przedmiotów artystyczno-technicznych a kultura i sztuka ludowa. — *R. Kubiński* Polonista na lekcji zajęć praktycznych. — *St. Witaczkówna* Jak wykonać półki do hodowli jedwabników w szkole. — *Z. Goworek* Nowe tworzywo. — *Z. Żerańska* Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. (Dok.) — *M. Rudzińska* Maszyna do szycia. (C. d.)

SPRAWY SZKOLNE (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 8).

Nr. 3 i 4 (1933). *T. Szczerba* Programy i Statut publ. szkół powsz. — *M. Grzywak-Kaczyńska* Poziom umysłowy i poziom szkolny dzieci szkół powsz. — *T. Antoniewicz* O najgłębsze ujęcie zagadnienia wychowania państwowego. — *T. Pachorek* Organizacja wychowania we współczesnej szkole powsz. — *M. Cezak* O wizytowaniu szkół i zarządzeniach powizytacyjnych słów kilka.

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 3 (marzec-maj 1934). *K. Dąbrowski* Organizacja wydzielania dzieci słabych umysłowo ze szkół powsz. w Massachusetts. Organizacja higjeny psychicznej w stanie Massachusetts. — *E. Dronot* Co zawdzięczamy „metodzie belgijskiej".

SZKOŁA ŚLĄSKA (Katowice, ul. Szopena 11).

Nr. 5—6 (maj-czerwiec 1934). *A. Tomala* O duszy nauczyciela. — *W. Ogrodziński* Pod urokiem *Pana Tadeusza*. — *L. Mrzyk* Jak uczyć przyrody w szkole powszechnej. — *N.* O karności wzgl. niekarności w naszych szkołach. — *T. Wolf* Zwolennicy kija. — *B. Legierska* Więcej radości. — *J. Paszenda* Lekcja praktyczna w kl. I. — *B. Pyszny* Lekcja przyrody w kl. V.

Nr. 7—9 (lipiec - wrzesień 1934). *F. Śniehota* Dziecko - złośnik w świetle psychologji ze szczególnem uwzględnieniem psychologji indywidualnej Adlera. — *W. Ogrodziński* Pod urokiem *Pana Tadeusza*. (Dok.) — *T. Wolf* Zwolennicy kija. (Dok.) — *J. Paszenda* Jak realizować „wyścig pracy" w szkole powsz.

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań, ul. Górna Wilda 43).

Nr. 5 (1 maja 1934). *K. Jaroszewski* Na tle prac nad reformą ustroju szkolnictwa zawodowego. — *J. Deptuła* O cel i formy organizacji młodzieży na terenie szkół dokształcających zawodowych. — *C. Dziekoński* Organizacja transportu emigrantów.

Nr. 6 (1 czerwca 1934). *K. Jaroszewski* Na tle prac nad reformą ustroju szkolnictwa zawodowego. (C. d.) — *W. Cywiński* Uwagi metodyczne, dotyczące nauczania w mniejszych szkołach dokształcających zawodowych z klasami o różnych zawodach. — Teraźniejszość i przyszłość szkół rzemieślniczych. — *Gałczyński* O potrzebie lekarza w szkołach dokształcających.

Nr. 7 (1 września 1934). *K. Jaroszewski* Na tle prac nad reformą ustroju szkolnictwa zawodowego. (C. d.) — *W. Gałczyński* O wprowadzenie gimnastyki wyrównawczej w szkołach dokształcających zawodowych. — Teraźniejszość i przyszłość szkół rzemieślniczych. (C. d.) — *J. Deptuła* Jakie korzyści upatruje młodzież z przynależności do organizacji. — *C. Dziekoński* Organizacja transportu emigrantów (C. d.)

SZTUKI PIĘKNE (Warszawa, ul. Hoża 22).

Nr. 3 (marzec 1934). *A. Majewska* Witold Prószkowski. — *F. Zakavec* Maksymiljan Svabiński. — Kronika artystyczna. — Zeszyt zdobi 16 rotograwjur jednobarwnych i 5 reprodukcyj siatkowych w tekscie.

Nr. 4 (kwiecień 1934). *W. Terlecki* Wystawa prac Wojciecha Weissa i jego uczniów. — *Z. Klingsland* Zagadnienie tematu w malarstwie. — Kronika artystyczna. — Zeszyt ozdabia 16 stron reprodukcyj, wykonanych techniką rotografjurową.

Nr. 5 (maj 1934). Ozdobiony 24 całostronicowemi rotograwjurami z dzieł, wystawionych na t. zw. „Salonie 1934, Kraków", poświęcony jest temu salonowi. Uwagi na ten temat zamieszcza dr. *Wł. Terlecki*, zaś dr. *M. Skrudlik* porusza niezwykle doniosłą sprawę współczesnej sztuki kościelnej.

STRAŻNICA ZACHODNIA (Poznań, ul. Fredry 7).

Nr. 4 (październik - grudzień 1934). *M. Wachowski* Wychowanie narodowo-socjalistyczne.

WIADOMOŚCI HISTORYCZNO - DYDAKTYCZNE (Lwów — Uniwersytet).

Nr. 1 (1934). *A. Kłodziński* Zmierzch dogmatyzmu w nauczaniu historji. — *J. Lechicka* W sprawie wyników nauczania historji w kl. I gimn. — *A. Kłodziński* Związek uniwersyteckiego studjum historji ze szkolnem.

Nr. 2 (1934). *A. Hlasko-Pawlicowa* Wartości dydaktyczne i naukowe szkolnych wycieczek historycznych. — *E. Maleczyńska* Z doświadczeń nad samodzielną pracą ucznia w obrębie nauczania historji w szkole średniej. — *A. Florczak* O potrzebie systematycznych badań nad błędami, popełnianemi przez uczniów przy nauce historji. — *M. Tyrowicz* Domowa praca ucznia klasy I w nauce historji.

WIADOMOŚCI LIGI OCHRONY PRZYRODY W POLSCE (Warszawa, ul. Nowy Swiat 2).

Nr. 1 (1934). *I. Turowska* Ochrona przyrody a zielarstwo.

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, al. Róż 2).

Nr. 4 (kwiecień 1934). *A. Hertz* Dwie filozofje. — *I. Gliksman* Ubezpieczenia społeczne w oświetleniu socjologicznem. — *J. O. Stellman* Zagadnienie nieciągłości w fizyce współczesnej. (II.) — *F. Turynowa* Zagadnienie ras (II). — *K. Husarski* Droga poetycka Kazimierza Wierzyńskiego. — *J. Orynżyna* Ludowy przemysł zdobniczy.

Nr. 5 (maj 1934). *St. Srebrny* Początki komedji attyckiej. — *R. Battaglia* Interwencjonizm gospodarczy (I.) — *W. Husarski* Ceramika ludowa w Polsce. — *A. Sepak* Aleksander Michałowski. — *J. Peretjatkowiczówna* Opolskie „Skansen". — *M. Sokołowski* Znaczenie nauki o lesie w kształceniu i wychowaniu człowieka.

Nr. 6 (czerwiec 1934). *T. Kotarbiński* Ideały (I). — *A. Hertz* Swoi przeciwko obcym. — *J. Dembowski* Nowe poglądy na czynności układu nerwowego. — *B. Wścieklica* Co to jest ekonomja polityczna? — *R. Battaglia* Interwencjonizm gospodarczy. (II.) *W. Husarski* Władysław Skoczylas.

Nr. 7 (lipiec 1934) *T. Kotarbiński.* Ideały. (II.) — *L. Wertenstein* Cztery okresy nauki o promieniotwórczości. — *K. Zawistowicz* Obrzędy żniwiarskie ludu polskiego. — *W. Fiszer* Swift, autor *Podróży Gulliwera.* — *B. W.* Len polski i jego przyszłość.

WYCHOW. FIZYCZNE (Warszawa, Bielany. Centr. Inst. Wych. Fiz.).

Nr. 1—2 (styczeń—luty 1934). *B. Dylewski* Wady mowy i głosu w szkołach wileńskich i walka z temi cierpieniami na terenie Wilna. — *St. Windyga* Odżywianie a sport. — *C. Karwowski* O sprawie szkół na otwartem powietrzu. — *T. Bierniakiewicz* O gimnastyce podstawowej albo prymitywnej. — *J. Skład* Uwagi o nauczaniu narciarstwa. — *Z. Machinko* Program ćwiczeń cielesnych i sportowych w zimie.

Nr. 3—4 (marzec-kwiecień 1934). *Z. Gilewicz* Sport w wychowaniu. — *E. Piasecki* Sport a wychowanie. — *W. Ambroziewicz* Sport w szkole średniej. — *W. Gądzikiewicz* Uwagi w sprawie organizacji opieki higjeniczno-lekarskiej w szkołach polskich.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 4 (kwiecień 1934). *W. Piotrowska* Kultura i wychowanie erotyczne. — *J. Balicka* Niebezpieczny eksperyment wychowawczy. — *J. Ryngmanowa* Kompromis w życiu a odpowiedzialność wobec dziecka.

Nr. 5 (maj 1934). *J. Korczak* O fajkę pokoju. — *W. Piotrowska* Kultura i wychowanie erotyczne (II). — *B. Bobrowska* Kwestje drażliwe na kolonji koedukacyjnej.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr. 4 (kwiecień 1934). *M. Orłow* Zagadnienie szkoły twórczej w zrozumieniu Platona. (Dok.) — *S. Racinowski* Nauczycielskie konferencje rejonowe a nowa rzeczywistość szkolna. — *K. Dr.* Mniejszość narodowa niemiecka w Polsce. (C. d.) — *J. Witek* Zagadnienie teatralizacji w kl. I. (Dok.) — Oddział pierwszy szkoły powsz. (Nauczanie łączne) — *A. Estkowski* Jak urządzać Święto Wychowania Fizycznego młodzieży szkół powsz.

Nr. 5-6 (maj-czerwiec 1934). *L. Bandura* Oddziaływanie szkoły na środowisko. — *S. Racinowski* Nauczycielskie konferencje rejonowe a nowa rzeczywistość szkolna. (Dok.) — *A. Mamczyc* Charakterystyka ucznia — kłamcy. (Dok.) — *K. Dr.* Mniejszość narodowa w Polsce. (Dok.) — *I. Sindaczyńska-Krogulska* Mapa w nauczaniu historji w szkole powsz. — *St. Dworakowski* O konieczności zbierania materjałów etnograficznych. — *J. Kuchta* Nauczanie rachunków w kl. I szkoły powsz. na podstawie nowych podręczników. — *E. Chabior* Szkic lekcji języka polskiego w kl. V. — Oddział I szkoły powsz. Nauczanie łączne. (Dok.)

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.